

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra Speciální pedagogiky

Diplomová práce

Přístupy k rozvoji komunikačních dovedností žáků mladšího školního věku

Approaches to the development of communication skills of children of the
younger school-age

Bc. Šárka Příbylová

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Marie Komorná

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Přístupy k rozvoji komunikačních dovedností žáků mladšího školního věku“ vypracovala pod vedením vedoucí práce, samostatně za užití citovaných pramenů a literatury. Rovněž prohlašuji, že tato práce nebyla užita k získání jiného či stejného titulu.

V Praze dne 10. dubna, 2019

.....

Bc. Šárka Příbylová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Marii Komorné za poskytnuté cenné rady a za vedení mé diplomové práce. Rovněž děkuji za vstřícný přístup a množství času, které mi paní magistra věnovala.

Dále bych ráda poděkovala vedení a rovněž pedagogům základní školy za to, že mi umožnili provést výzkumné šetření a rovněž mi byli ochotni kdykoli pomoci. Stejně tak děkuji žákům, kteří se mého výzkumného šetření zúčastnili, za trpělivost a spolupráci. V neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům, že mi při psaní diplomové práce byli velkou oporou.

ABSTRAKT

Diplomová práce se týká komunikačních dovedností žáků mladšího školního věku v běžné základní škole. V práci jsou sledovány expresivní i receptivní složky řeči a pokroky v nich dosažené. Teoretická část se zaměřuje nejprve na *komunikaci* obecně a vymezení termínů s ní souvisejících. Rovněž je zde popsána *narušená komunikační schopnost* a její jednotlivé druhy jsou blíže rozepsány. U jednotlivých druhů jsou uvedeny symptomy, diagnostika a prevence. V neposlední řadě se teoretická část zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Rovněž jsou přiblíženy termíny, které se tohoto tématu dotýkají a následně jsou detailněji rozpracována podpůrná opatření či pomůcky.

Výzkumná část se pomocí smíšeného výzkumu (kvalitativní i kvantitativní) zaměřuje na žáky mladšího školního věku, kteří navštěvují běžnou základní školu. Jsou pozorována specifika, která se objevují v komunikačních schopnostech těchto dětí. Šetření je realizováno ve dvou etapách v časovém horizontu čtyř měsíců, aby bylo možné sledovat případné pokroky. Výsledky jsou prezentovány jak kvalitativně, tak kvantitativně. Kvantitativní formou je u jednotlivých cvičení zaznamenáno, kolik žáků dané cvičení zvládlo, či nezvládlo. Dále jsou kvalitativní formou zaznamenány jednotlivé odpovědi žáků, a jejich srovnání v rámci obou provedených výzkumných šetření.

KLÍČOVÁ SLOVA

komunikace, narušená komunikační schopnost, logopedická intervence, žáci mladšího školního věku, slovní zásoba, vzdělávání, inkluze, podpůrná opatření

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the communication skills of children of the younger school-age in a common primary school. In this thesis, expressive and receptive components of speech are monitored and the progress in both of them written down. The theoretical part focuses on "communication" in general and on the definition of related terms as well. An "impaired communication ability" is also described and its individual types are elaborated in detail. For each type, the thesis states description of symptoms, diagnosis and prevention. Last but not least, the theoretical part deals with the education of children with special educational needs. The diploma thesis also covers and explains terms that are connected to this topic as well as explains support measures or aids.

The research part, using mixed research (qualitative and quantitative), focuses on children of the younger school-age attending a common primary school. The specifics that occur in the communication skills of these children are observed as well as their progress in particular exercises. The survey is carried out in two phases with a time gap of 4 months in order to enable monitoring of prospective progress. The results of a survey are presented both qualitatively and quantitatively. The quantitative form records how many pupils have passed or failed each individual exercise, whereas the qualitative form records individual answers of pupils and their comparison within both surveys done.

KEY WORDS

communication, impaired communication ability, speech therapy, children of younger school age, vocabulary, education, inclusion, support measures

OBSAH

ÚVOD	7
1 KOMUNIKACE	9
1.1 Vymezení pojmu komunikace, řeč a jazyk	9
1.2 Fáze komunikace mezi lidmi	13
1.3 Verbální a neverbální komunikace	15
2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST	20
2.1 Příčiny vzniku NKS	20
2.2 Klasifikace NKS	20
2.3 Logopedická intervence	28
3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ	34
3.1 Žáci mladšího školního věku	35
3.2 Vymezení odborných termínů	39
3.3 Rámcový vzdělávací program	40
3.4 Podpůrná opatření, kompenzační pomůcky	42
4 ANALÝZA PŘÍSTUPŮ K ROZVOJI KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	48
4.1 Cíle a metodologie	48
4.2 Charakteristika výzkumného vzorku a místa šetření	48
4.3 Vlastní šetření	49
4.4 Závěry šetření	87
ZÁVĚR	90
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	92
Seznam citované literatury	92
Zákony a vyhlášky	96
Seznam elektronických zdrojů	96
Seznam zdrojů materiálů použitých pro výzkumnou část	97
Analýza slovní zásoby	97
Analýza sluchového vnímání	98
Analýza porozumění	99
Analýza gramatických kategorií	100
SEZNAM PŘÍLOH	101
SEZNAM OBRÁZKŮ	101
SEZNAM TABULEK	101

ÚVOD

Hlavním důvodem, který mne přiměl k zpracování této diplomové práce, byl fakt, že komunikačním schopnostem žáků mladšího školního věku není, na rozdíl od komunikačních schopností dětí předškolního věku, v současné době věnována dostatečná pozornost.

Úvodní kapitola stručně seznamuje s obsahem diplomové práce. První kapitola se věnuje tématu *komunikace*, druhá kapitola *narušené komunikační schopnosti* a třetí kapitola se zabývá *vzděláváním žáků s NKS*. V poslední kapitole je shrnuto realizované výzkumné šetření a rovněž závěry z něj vycházející.

První kapitola je zaměřena na *komunikaci* obecně. Vysvětluje jednotlivé termíny, které s pojmem *komunikace* nutně souvisejí. Rovněž jsou v této kapitole uvedeny jednotlivé druhy komunikace a vysvětleny termíny jako *zdravá komunikace* a *dysfunkční komunikace*. V kapitole jsou rovněž popsány fáze komunikace a osoby, jež se na komunikaci podílejí. V neposlední řadě jsou zde uvedeny a vysvětleny pojmy *verbální* a *neverbální komunikace*, které jsou v práci jednotlivě popsány a rozlišeny. V závěru této kapitoly jsou popsány alternativní formy komunikace a jsou zde uvedeny příklady.

Druhá kapitola se týká *narušené komunikační schopnosti*. V této kapitole jsou uvedeny příčiny vzniku NKS a rovněž její jednotlivé druhy. U každého druhu NKS je uvedena stručná charakteristika narušení, nejčastější projevy a informace týkající se diagnostiky a terapie. V poslední části této kapitoly je zmíněna problematika logopedické intervence, konkrétně, ve kterých institucích logopedická prevence probíhá a jaké jsou její cíle. Dále je pojednáno o jednotlivých složkách logopedické intervence, a to o diagnostice, terapii a prevenci. U logopedické diagnostiky jsou též zmíněny její tři úrovně zahrnující orientační a základní vyšetření, které jsou v kapitole také blíže popsány.

Třetí kapitola vychází zejména ze studia zákonů České republiky a je zaměřena na vzdělávání žáků s NKS. Nejprve je v kapitole uvedeno samotné ukotvení *vzdělávání žáků s NKS* v legislativních předpisech. Jsou vysvětleny jednotlivé termíny jako *integrace* a *inkluze* a další, které se tohoto tématu bezprostředně týkají. Rovněž jsou zde v krátkosti představena školská poradenská pracoviště a osoby, které v těchto zařízeních pracují. Dále jsou zde blíže popsány podpůrná opatření, kompenzační pomůcky a individuální

vzdělávací plán. Třetí kapitola je mimo jiné věnována také povinnostem a doporučením pro asistenta pedagoga, který se žákovi s NKS věnuje. Pomůcky jsou zde rozděleny, stručně popsány a taktéž jsou uvedeny jejich jednotlivé příklady.

Ve čtvrté kapitole je popsán průběh a výsledky výzkumného šetření zaměřeného na *analýzu komunikačních dovedností žáků mladšího školního věku v běžné základní škole*. Výsledky jsou shrnuty dvěma způsoby. První část je uvedena v přehledných tabulkách, ve kterých jsou porovnány výsledky všech žáků během obou výzkumných šetření realizovaných v červnu 2018 a listopadu 2018. V druhé části jsou popsáni jednotliví žáci a jejich individuální pokroky během těchto setkání. Cílů výzkumného šetření bylo dosaženo pomocí kvalitativního šetření s využitím zúčastněného pozorování, strukturovaného a semistrukturovaného rozhovoru a následné analýzy výsledků činností.

Cílem diplomové práce je analyzovat komunikační dovednosti žáků mladšího školního věku v běžné základní škole. Práce je zaměřena na analýzu expresivních i receptivních složek řeči a analýzu přístupů pedagogů k rozvoji komunikačních dovedností. Cílem práce je zejména zjistit, jaká specifika v komunikačních schopnostech se u sledovaných žáků objevují a také ve kterých oblastech lze pozorovat nejvýraznější pokroky.

1 KOMUNIKACE

1.1 Vymezení pojmu komunikace, řeč a jazyk

Komunikace je jednou z nejdůležitějších lidských schopností, jejímiž prostředky jsou lidská řeč a jazyk (Černý & Dlouhá, 2012). Komunikací se zabývají jazykovědci např. v rámci lingvistiky, psycholingvistiky a sociolingvistiky, kulturní a sociální antropologové či etnologové (Vybíral, 2000). Termín *komunikace* nemá v literatuře jednotnou definici a objevuje se v mnoha vědních disciplínách, například v pedagogice, psychologii, sociologii a dalších (Bytešníková, 2012). Tento pojem pochází z latinského slova *communicatio*, což lze chápat jako spojování, sdělování či přenos, společenství. Obecně se jedná o lidskou schopnost, díky které se užívají výrazové prostředky k vytváření a udržování mezilidských vztahů. Schopnost komunikace je vrozená a lze ji tedy zařadit mezi instinkty. Jedině díky ní může vzniknout vztah mezi rodičem a mládětem (Lejska, 2003). Komunikace je určena pro přenos informací za pomoci specifických informačních kanálů, a to konkrétně kanálu optického, akustického, pachového a podobně (Lejska, 2003). Lejska (2003) dále tvrdí, že způsobilost přijímat a následně předávat informace je jednou ze základních charakteristik života. Na rozdíl od jazyka však nejde o specificky lidský jev, jelikož existuje také u živočichů (Hartl, 2004). Již u novorozence lze pozorovat počátky vývoje jazyka a řeči. Jedná se například o skousnutí či hledací a sací reflex. V prvním měsíci života je pro dítě hlavní formou komunikace pláč a křik (Allen, 2002).

Potřeba komunikace je zásadní pro každého člověka, jelikož bez ní nelze navazovat sociální vztahy (Karasová, 2007). Lidé jsou schopni komunikovat záměrně i bezděčně, například malé děti netuší, v čem komunikace spočívá, přesto své pocity sdělují křikem či řečí těla (Buckley, 2000). Člověk nejen sděluje svá přání a pocity, ale rovněž informace přijímá (Slouková, 2016). Lidé reagují a jednají při komunikaci na základě bezprostřední situace, minulosti, postojů či předchozích zkušeností. Z toho vyplývá, že nezáleží pouze na tom, co bylo řečeno, ale také na tom, jak si dotyčný přijaté sdělení vykládá (DeVito, 2008). Nezbytnou součástí porozumění je určitá míra společných či podobných zkušeností se světem kolem nás (Plaňava, 2005). Naš komunikační partner není „nepopsaným listem papíru“, jelikož má v sobě uložené informace o světě. Tudíž některá data budou aktivována vyvolanou asociací a do značné míry to zkreslí komunikaci mezi námi (Vybíral, 2000). V dnešní době může komunikace také snižovat pocit opuštěnosti a úzkosti, jelikož má

člověk možnost odkudkoli komunikovat se svými blízkými pomocí telefonu a podobně (Vybíral, 2000).

Komunikační kompetence je dle Šebesty (1999, s. 60) „*soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit účast druhých na nich*. Jedná se o soubor jazykových znalostí a dovedností, které mluvčímu umožňují realizovat komunikační potřeby přiměřeně situaci či charakteristikám posluchačů (Bytešníková, 2012).

Dle Bytešníkové (2012) mezi primární funkce komunikace patří:

- informovat – předat informaci, oznámit;
- instruovat – zasvětit, naučit;
- přesvědčit – adresáta o názoru, získat někoho na svou stranu, zmanipulovat či ovlivnit;
- vyjednat, domluvit (se) – dospět k dohodě, vyřešit;
- pobavit – rozveselit druhého či sebe;
- kontaktovat se – užít si blízkosti;
- předvést se – prezentovat se, vyvolat určitý dojem.

V běžných situacích není mnoho komunikačních výměn, které by byly pouze informativní, oznamovací a popisné. Často se jedná o instruktáž či přesvědčování (Vybíral, 2000). Komunikace může být klasifikována z různých hledisek. Například Sovák (1980) diferencoval tři formy komunikace. První je komunikace *intraindividuální*, jež je vázána na vnitřní prostředí, dále *extraindividuální*, která je vázána na přírodní prostředí a v neposlední řadě komunikace *interindividuální*, která probíhá ve společenském prostředí a dělí se na verbální a nonverbální. Dále Lejska (2003) dělí komunikaci z hlediska řeči následovně: *komunikace smyslová*, která se dále dělí na *neakustickou* (optická, čichová, hmatová, chuťová) a *akustickou* (zvukové pozadí, mimopojmová a pojmová neboli verbální) a *komunikace mimosmyslová*, což je například řízení glykemie uvnitř organismu. Komunikace se také může dělit na *skupinovou* (hovoří každý s každým), *interpersonální* (vypravěč sděluje něco posluchači a tyto role se střídají) a *masovou*, což je televize, rádio či internet (Hochmanová, 2010).

Motivace ke komunikaci může být podle Vybírala (2000) kognitivní, sdružovací, sebepotvrzovací, adaptační, přesilová, existenciální či požitkářská. Motivace kognitivní znamená, že se snažíme předat někomu informace, které jsme se dozvěděli a chceme komunikačního partnera vtáhnout do tohoto tématu. Sdružovací komunikace probíhá, když chceme navázat vztah, jinými slovy se jedná o potřebu kontaktu. Sebestpotvrzovací motivace je užita v tom případě, kdy komunikujeme s druhými a potvrzujeme svou vlastní identitu například tím, že si stojíme za svým názorem. Motivace adaptační je přizpůsobování se rolovým stereotypům. Motivace přesilová může být motivována potřebou uplatnit se či upoutat pozornost. Existenciální motivace slouží k udržení psychického zdraví. Komunikujeme, abychom zaplašili nudu, vyhnuli se depresi. Konečně motivace požitkářská může být chuť se rozptýlit, odpočinout si (Vybíral, 2000).

Můžeme také zmínit termín *zdravá komunikace* neboli funkční, kvalitní komunikace. Zdravá komunikace se projevuje bezprostřední reakcí, zájmem o druhého, humorem, podporou vývoje a flexibility a podobně. Opakem je *dysfunkční komunikace*, což je například lhaní a simulace, které neplní funkci informovat či pobavit. Pokud je člověk dlouhodobě vystaven nezdravé komunikaci, zanechává to stopy v jeho mysli a v konečném důsledku může dojít k narušení charakteru dané osoby (škodlivé postoje). Taktéž negativně působí na vegetativní děje, které se odehrávají v našem organismu (Vybíral, 2000).

Důležitá je také zpětná vazba, která může být podle Plaňavy (2005) chápající a pozitivní (rozumím, co říkáš, a přijímám tvoje slova), chápající a neutrální (rozumím, co říkáš, a zajímá mě to), chápající a negativní (myslím, že tomu rozumím, mám ale pochybnosti) a nechápající (nevím, zda jsem dobře porozuměl). Lze říci, že správně probíhající dialog je neustálá výměna zpětných vazeb.

V komunikaci se také mohou objevovat různé poruchy. Rogers (1995, sec. cit. Vybíral, 2000) tvrdí, že neurotik má úzkost z toho důvodu, že v něm samém selhala komunikace, a následkem toho poškodila i komunikaci s druhými. V rámci poruch komunikace souvisejících s duševní poruchou osobnosti se může jednat o patologickou komunikaci, kde jsou přítomny abnormální projevy jedince. Dále se jedná o neurotickou komunikaci, která se dělí na hysterickou (sklon dramatizovat, teatrální vystupování), nutkavou (stereotypní opakování), fobickou (nepřiměřený strach, panika) a úzkostnou (akutní úzkost). Dále je to narcistní komunikace, která je soustředěna „sama na sebe“, kdy jedinec touží být obdivován a neustále kontrolovat druhé apod. Dále je to například autistická

a nekrofilní komunikace (Vybíral, 2000). Dále mohou existovat také poruchy komunikace, které souvisejí s poruchami myšlení. Jedná se o komunikaci zpomalenou, překotnou, roztržitou, zabíhavou, ulpívavou, magickou (nejednoznačné náznaky) či o tzv. „okno“ (myšlenkové zaražení se). Při stresu a vyčerpání se nejčastěji vyskytuje zpomalení komunikace (Plaňava, 2005). Komunikace také může probíhat ve stresu, často se pak vyznačuje zvýšeným tempem, chaotičností či výraznějším emocionálním zabarvením (Vybíhal, 2000). Organismus na stres reaguje dvěma směry, a to vyčerpáním či vydrážděním. Komunikace může být apatická a strnulá, či naopak chaotická, zbrklá přičemž zároveň mohou být přítomny výraznější emocionální projevy (Plaňava, 2005).

Morávek (1969 sec. cit. Bytešníková, 2012) popisuje *řeč* jako charakteristickou biologickou vlastnost člověka, která vznikla v průběhu hominizačního procesu („polidštění“) a jedná se o výsledek miliony let trvajících vývoje. Tato schopnost je výlučně lidská a jedinec si do života vnáší pouze vrozené dispozice naučit se mluvit. Bez styku s hovořícím okolím by se však tato schopnost nerozvinula (Vyštejn, 1991). Jedná se o schopnost užívat v komunikaci verbální a neverbální jazykové prostředky (Slowík, 2016). Mluvená řeč je zvukový, artikulovaný projev jazyka, který slouží ke vzájemné komunikaci. Umožňuje dále rozvoj myšlení, ovlivňuje kvalitu poznávání a učení (Bednářová & Šmardová, 2010). Charakter řeči je ovlivněn věkem, zkušenostmi, vzděláním, inteligencí, ale také například únavou či psychickým stavem (Lejska, 2003). Důležitou informaci nesou jak melodie řeči, tak i přízvuk, jelikož melodie může dodat sdělení jiný význam. Dítě také z melodie řeči rozpozná, zda se zlobíme, či chválíme (Černý, 2012).

Řeč má hloubkovou strukturu, která zahrnuje sémantický obsah řeči, a povrchovou strukturu, která zahrnuje fonetické a fonologické realizace. Lze posuzovat dva aspekty rozvoje řečových schopností, a to aspekt fylogenetický, ve kterém se jedná o vývoj vyjadřovacích schopností u člověka a aspekt ontogenetický, který je zaměřen na vývoj řeči jedince v průběhu života (Bytešníková, 2012). Podle Bytešníkové (2012, s. 11) lze říci: *„že řeč je od počátku svého fylogenetického i ontogenetického vývoje společensky podmíněná, má svoji společenskou determinaci – původ i sociální dimenzi – rozsah“*. Řečové sdělení je realizováno ve čtyřech etapách. První etapa se týká potřeby vyjádřit daný obsah. Druhá etapa představuje zájem výpovědi. Vytváří se zde základní struktura budoucí výpovědi a také obecný subjektivní smysl výpovědi. Třetí etapa, tzv. etapa „vnitřní řeči“,

představuje realizaci překódování záměru do postupně se rozvíjející organizované řečové promluvy. Poslední etapa představuje plynulou rozvitou vnější řečovou promluvu (Bytešníková, 2012).

Součástí verbální komunikace jsou i tzv. *paralingvistické prostředky*, které označují zvukové charakteristiky hlasu a formální charakter řeči. Lejska (2003) tvrdí, že řeč má dvě stránky, a to expresivní složku (řeč vytváříme) a receptivní složku (přijímáme řečová sdělení). Výkonným orgánem mluvené řeči jsou mluvidla, což jsou orgány tvořící hlas a artikulaci (Vyštejn, 1991). Lejska (2003) také rozděluje biologické základy řeči, a to na základy organické a základy funkční. Mezi základy organické patří mozek (podílí se na složce receptivní i expresivní a je nejdůležitějším podkladem pro tvorbu řeči), sluch (významněji se podílí v receptivní oblasti) a jemná motorika (důležitá zejména procesy, které posilují schopnost provádět motorické pohyby důležité při tvorbě řeči). Mezi základy funkční patří vyšší nervová činnost (řídí řečový projev v celé řečové struktuře), zpětná vazba akustická (dává mluvčímu kontrolu nad vlastním řečovým projevem) a zpětná vazba motorická zpětně kontroluje motorické pochody řečového projevu).

Základem verbální komunikace je *jazyk*, což je systém znaků a symbolů, který umožňuje dorozumívání mezi lidmi. Je to primární prostředek komunikace myšlenek. Každé zdravé dítě má vrozenou schopnost osvojit si jakýkoli jazyk a rodiče či vychovatelé ovlivňují to, který se stane jeho mateřskou řečí (Bytešníková, 2012). Jedná se o souhrn sdělovacích prostředků, které jsou využívány ve společenské skupině (Slowík, 2016). Jazyk se stále vyvíjí a vznikají nová slova a významy. Také jeho gramatika se může měnit (Černý, 2012). Jazyk je převážně zvukový systém a psaná podoba je sekundární (Lejska, 2003). Věda, která se zabývá jazykem, se nazývá *lingvistika*.

1.2 Fáze komunikace mezi lidmi

DeVito (2008) tvrdí, že každý, kdo se účastní komunikace, je zároveň jak zdrojem, tedy mluvčím, tak i příjemcem čili posluchačem. Adekvátně rozvinutá komunikační schopnost je nutná k tomu, aby jedinec mohl komunikovat s ostatními lidmi, a narušení komunikační schopnosti může vést k sociální izolaci jedince (Klenková, 2006). Podle Lejsky (2003, s. 11). „*je vážně ohrožena jeho potřeba seberealizace. Důsledkem může být až změna osobnosti člověka a změna kvality života*“. Někteří psychologové si komunikační výměnu vysvětlují jako „sdělování“ i „sdílení“, což znamená, že podle nich komunikují i ti jedinci,

kteří například ve vícečetné skupině pouze přihlížejí výměně informací či pohledů (Vybíral, 2000). Pokud chcete hovořit jen s někým a ostatní z komunikace vyloučit, je možné používat jazyk či žargon, kterému rozumějí jen ti, jimž je tato informace určena (DeVito, 2008). Klenková (2006, s. 28) tvrdí, že: „*zrealizováním funkce dostává komunikace svůj smysl, řečené či jiným způsobem sdělené nabývá jistého významu pro člověka*“. Pro převedení myšlenek do řeči se příznačně používá termín *kódování*.

Na komunikaci se podílejí *komunikátor* a *komunikant*. Komunikátor je osoba, která sděluje něco nového, je zdrojem informace. Komunikant je naopak příjemce sdělení a určitým způsobem na informaci reaguje. Cílem komunikace je jednak vzájemné dorozumívání a sdělování informací, jednak vytváření mezilidských vztahů (Klenková, 2006). Můžeme také zmínit termín *komunikační síť*, což je prostorové rozložení komunikačních kanálů přičemž záleží jak na počtu účastníků, tak i na použitých prostředcích (Hartl, 2004).

Nelze též opomenout důležité pojmy *komuniké*, což je nová informace či obsah sdělení a *komunikační kanál*, který je nezbytnou podmínkou pro úspěšnou výměnu informace, aby si obě strany rozuměly. Kanály lze rozdělit podle použitých komunikačních prostředků. Jedná se například o osobní kontakt, film, televizi, telefon apod. V některých případech může jeden či více komunikačních kanálů chybět čemuž, je třeba komunikaci přizpůsobit (DeVito, 2008).

Dalším, v komunikaci důležitým výrazem je *sdělení*, které má mnoho forem a je vysíláno a přijímáno jedním nebo více smyslovými orgány (DeVito, 2008). Může se jednat o grafické zobrazení, písmena uspořádaná v textu či o fotografii. Dalším z hlavních nástrojů komunikace je prostředek neboli komunikační cesta, po níž přichází sdělení.

Podle Klenkové (2006) probíhá komunikace v šesti fázích, a to:

- **ideová geneze** (vznik myšlenky),
- **zakódování** (vyjádření myšlenky v symbolech, slovech, znacích),
- **přenos** (přenesení symbolů od komunikátora ke komunikantovi),
- **příjem** (symboly dojdou k příjemci),
- **dekódování** (interpretace přijatých symbolů, výklad),
- **akce** (reakce na sdělení).

Klenková (2006) dále tvrdí, že *recepce* je aktivní proces a představuje přijímání, dekodování a následné převádění sdělení do adresátových mentálních struktur. DeVito (2008) uvádí, že při komunikaci je také velmi důležité vnímání neboli *percepce*, což je proces, při kterém vnímáme předměty, události a lidi prostřednictvím našich smyslů. Samotné vnímání také ovlivňuje volbu komunikace, jelikož záleží na tom, jak daná osoba hodnotí konkrétní situaci či co si myslí o lidech, se kterými komunikuje. Vnímání má pět fází, a to:

- **vnímání, přijímání podnětů** – snadněji se přijímají podněty, které jsou intenzivnější či nové;
- **třídění smyslových vjemů** – třídit vjemy lze podle principů, schémat, či scénářů;
- **interpretace a vyhodnocení vjemů** – tyto procesy od sebe nelze oddělit a oba jsou ovlivněny zkušenostmi, hodnotami, potřebami apod.;
- **ukládání vjemů do paměti** – ukládají se nejen vjemy, ale také jejich interpretace a vyhodnocení;
- **oživování vjemů v případě potřeby** – většinou se jedná o rekonstrukci celku, který je pro nás smysluplný a takto je uložen do paměti, ale když ho budeme chtít obnovit, pravděpodobně bude obsahovat nějaké nepřesnosti.

1.3 Verbální a neverbální komunikace

Verbální komunikace zahrnuje procesy, které se uskutečňují díky mluvené nebo psané řeči, a ve své ústní podobě je vždy doprovázena neverbální komunikací, kdežto neverbální komunikace se může uskutečňovat samostatně (Klenková, 2000). V poslední době lze také díky velkému rozvoji elektroniky rozlišovat komunikaci elektronickou. Tato komunikace probíhá přes telefon, internet a podobně (Hochmanová, 2010). V sociální komunikaci však lze rozlišit celkem tři skupiny kanálů – verbální komunikaci, neverbální komunikaci a komunikaci činem (Mareš & Křivohlavý, 1995). Pro komunikaci mluvenou řečí jsou základním předpokladem dobré sluchové vnímání, správná funkce mozkových řečových center a nervových drah, funkční motorika mluvidel a dostatečná inteligence (Slowík, 2016).

Belz (2001) tvrdí, že mluvená řeč je doprovázena *paralingvistickými znaky*, jako jsou například srozumitelnost, rychlost řeči, kadence a melodie, rytmus řeči, pauzy či hlasitost. Hlasitost může znamenat, že dotyčný informace přenáší se zaujetím, nebo také s důraznou agresivitou. Nelešovská (2005) tvrdí, že je třeba ovládat určité verbální komunikativní

dovednosti, kam mimo jiné patří akustické vlastnosti hlasu a jejich ovládání, přízvuk, rytmus, dynamika, práce s dechem při mluvení, intonace, tempo, pauza či spisovná výslovnost. Mezi akustické vlastnosti hlasu patří síla, výška a barva hlasu a také hlasový začátek. Síla hlasu závisí na dechové frekvenci a řídí se rozkmitáním hlasivek. Výška hlasu je určena počtem kmitů hlasivek za sekundu, jejich délkou a tvarem. Barva hlasu je dána anatomicko-fyziologickými podmínkami hlasového ústrojí v celém jeho rozsahu. Hlasový začátek může být měkký a tvrdý a dyšný, přičemž z hlediska hlasové hygieny je nejvýhodnější měkký hlasový začátek. Do zvukových prostředků řeči patří *přízvuk*, kterým se rozumí zesílení určité slabiky v mluveném textu. Dále sem řadíme *rytmus*, který je založen na střídání přízvučných a nepřízvučných slabik, *dynamika*, která představuje zesílení slova, hlasitosti řeči a její změny. Dále je do zvukových prostředků řazena *intonace*, která je důsledkem změn tónové výšky, *tempo*, které představuje rychlost sdělovaného obsahu či *pauza*, která znamená přerušení řeči. Pauzy se dělí na fyziologické (dech), logické (hranice a úseky vět) a psychologické (podtext).

Neverbální komunikace může mluvenou řeč doprovázet nebo také vytvářet samostatné jazykové jednotky, které jsou využitelné k hodnotné komunikaci. V posledních letech byl zaznamenán obrovský nárůst v zájmu a výzkumech týkajících se neverbální komunikace (Mehrabian, 2017). Neverbální komunikace (nonverbální, neslovní, mimoslovní) je starší formou než komunikace verbální. Je také vnímána jako expresivnější a pravdivější (Bytešníková, 2012). Člověk své pocity a emoce často vyjadřuje pravdivěji neverbálně než verbálně (Lansdorf, 2015). Je k tomu zapotřebí koordinovaná souhra jak mimického svalstva, tak svalstva horních končetin za podpory posturálního systému (Vyskotová & Macháčková, 2013). Neverbální chování je komplex komunikačních jevů, jako je například sarkasmus, kde nestálé kombinace verbálního a neverbálního chování mají mimořádný význam v přenášení pocitů (Mehrabian, 2017). Neverbální chování podléhá společenskému kodexu dané společnosti a vykazuje značné odlišnosti. Například vertikálním pokýváním hlavy je u nás vyjadřován souhlas, kdežto pro Bulhary a Řeky má význam opačný (Klenková, 2006). Neverbálně můžeme sdělovat emoce, zájem o sblížení, vytvářet dojem, řídit chod vzájemného styku či záměrně ovlivňovat postoj partnera (Nelešovská, 2005). Mezi funkce neverbální komunikace patří podporování řeči (regulace tempa řeči), nahrazování řeči (ilustrace), vyjadřování emocí či interpersonální postoj a v neposlední řadě uskutečňování sebevyjádření (Bytešníková, 2012). Dle Bytešníkové (2012) se jedná se o sdělování informací prostřednictvím:

- **pohledů (řeč očí)** – Je nejdůležitější. Prostřednictvím pohledů například vyhledáváme zpětnou vazbu, signalizujeme povahu vztahu či měníme psychický odstup mezi lidmi (DeVito, 2008). Můžeme sledovat zaměření pohledu (kam je zaměřen), dobu trvání pohledu, četnost, sekvence, celkový objem, úhel pootevření očních víček, průměr zornice, odklon směru pohledu, tvary a pohyby obočí či tvary vrásek kolem očí (Nelešovská, 2005);
- **výrazů obličeje (mimika)** – Jedná se o všechny projevy, které můžeme pozorovat v lidském obličeji (Belz, 2001). Oproti ostatním částem těla, které nepřidávají v tomto směru příliš informací, vyjadřuje obličej mimikou míru pocitu potěšení, souhlasu nebo sympatie (DeVito, 2008). P. Ekman (sec. cit. Nelešovská, 2005) tvrdí, že svaly v našem obličeji umožňují více než 1000 různých výrazů obličeje;
- **gesty (gestika)** – Jedná se o symboly, které přímo tlumočí slova nebo fráze. Spadají do kinetiky a jsou nejvýraznější (Nelešovská, 2005);
- **pohyby (kinezika)** - Jsou zde zahrnuty všechny druhy pohybů, pokud se ale jedná o pohyby určitých částí těla, mají většinou speciální označení, jako například gestika, která se zabývá pohyby rukou (Nelešovská, 2005);
- **doteky (haptika)** – Dotyk může vyjadřovat nejen pozitivní reakce a hravost, ale může také ovládat nebo usměrňovat chování (DeVito, 2008);
- **přiblížení či oddálení (proxemika)** – Jsou zde čtyři druhy vzdálenosti, a to vzdálenost intimní, osobní, společenská a veřejná (DeVito, 2008). Intimní zóna je vymezena zhruba do vzdálenosti 50 cm od osoby, která do ní vpouští partnery, ke kterým má velmi těsný vztah. Osobní zóna je od 50 do 120 cm a mohou do ní osoby, ke kterým má blízký vztah. Sociální (společenská) zóna je v rozmezí 120 až 350 cm a slouží převážně ke slovnímu kontaktu při neosobních vztazích. Poslední veřejná zóna začíná ve vzdálenosti 350 cm a jsou zde zejména osoby z veřejného života a při veřejných neosobních příležitostech (Belz, 2001);
- **fyzických postojů (konfigurace částí těla)** – Již z určité polohy těla (rukou, nohou, hlavou), kterou člověk zaujme, můžeme zjistit, zda je jeho postoj přátelský, či nikoli (Nelešovská, 2005);
- **zacházení jedince s časem (chronemika).**

Nelešovská (2005) navíc přidává ještě úpravu zevnějšku a paralingvistiku, což je sdělování tónem řeči. Jeden z nejčastějších způsobů sdělování je sdělování pomocí pohledů a jedná se zejména o délku doby pohledu, četnost pohledů, tvary obočí, vrásek kolem očí

a podobně (Mareš & Krivohlavý, 1995). Rozlišujeme jednak *vokální* nebo *paralingvistické* *fenomény*, které zahrnují kvalitu hlasu a způsob mluvení, a *nonvokální* nebo *extralingvistické* *fenomény*, kam řadíme například mimiku, držení těla, zrakový kontakt, gestika a haptiku (Klenková, 2006).

Verbální a neverbální sdělení mají celkem šest způsobů interakcí. Neverbální prostředky mohou verbální sdělení zdůrazňovat, doplňovat, popírat, regulovat, opakovat či nahrazovat. Neverbální sdělení jsou důležitá zejména při vytváření a řízení dojmů, utváření a vymezování vztahů, řízení konverzace a sociálních interakcí, ovlivňování či klamání a při vyjadřování emocí (DeVito, 2008). Neverbální komunikace se využívá k tomu, aby člověk řeč podpořil (reguloval tempo, zdůrazňoval), nahradil (ilustroval), vyjádřil emoci či vyjádřil interpersonální postoj a uskutečnil sebevyjádření. Neverbální komunikací lze rovněž vyjádřit sedm základních emocí, a to štěstí (radost), překvapení, hněv, smutek, strach, znechucení a zájem o něco (Vybíral, 2000).

Alternativní formy komunikace využívají řadu dorozumívacích systémů, které mohou být běžné řeči buď velmi podobné, nebo naopak velmi vzdálené (Slowik, 2016). Alternativní a augmentativní komunikace (AAK) se snaží kompenzovat poruchy a postižení u osob, které mají závažné postižení řeči, jazyka či psaní. Tyto formy komunikace tak mohou pomoci jedincům s rozmanitými poruchami v komunikaci. Může se jednat například o osoby zrakově či sluchově postižené, s progresivními poruchami, jedince s poruchami autistického spektra a další (Dvořák, 2007). Augmentativní systémy podporují komunikační schopnosti, které již existují, ale jsou nedostatečné. AAK se mohou dělit na systémy, které nevyžadují pomůcky (znak do řeči, Tadoma, Lormova abeceda), a systémy pomůcky vyžadující. Systémy vyžadující pomůcky se dále dělí na „s pomůckami netechnickými“ (Makaton, VOKS, piktogramy, fotografie apod.) a „s pomůckami technickými“, mezi něž patří např. komunikátor či pomůcky s hlasovým výstupem (Kroupová, 2016). *Znak do řeči* spočívá v gestikulaci, jednoduchých pohybových či pantomimických vyjádřeních, které někdy může stačit pro doplnění jinak ne zcela srozumitelného výkladu. Pro jedince se zrakovými vadami slouží zejména *piktogramy* (komunikační obrázky) či *Makaton*, které jsou založené na obrázkovém písmu i ve spojení s pohybovými znaky. Systém Bliss je symbolický systém, který je často užíván osobami s centrálními poruchami motoriky, kteří mají současně narušenou i expresivní složku řeči, avšak intelekt je v pásmu normy (Ludíková, 2005). U hluchoslepých osob jsou

využívány *dotykové dorozumívací systémy*, kam patří například *Lormova abeceda* (dotykové body v dlani jedné ruky) či *Tadoma* založená na hmatovém vnímání vibrací hřantu a pohybu rtů mluvícího člověka tzv. *mluvení do dlaně* (Slowík, 2016).

Závěr

Na začátku první kapitoly jsou definovány pojmy *komunikace jazyk* a *řeč*. Dále jsou rozvedeny jednotlivé fáze a funkce komunikace. Následuje podkapitola *Fáze komunikace mezi lidmi*, ve které jsou jednak popsány jednotlivé fáze komunikace, jednak, kdo se na komunikaci podílí. V závěru kapitoly je komunikace rozdělena na verbální či neverbální a zmíněny jsou rovněž jednotlivé druhy alternativních forem komunikace.

2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

Narušená komunikační schopnost (NKS) je v anglické literatuře označována jako *communicative disability*, případně jako *impaired communication skills*. O narušenou komunikační schopnost se jedná tehdy, pokud jazyková rovina (či několik rovin současně) působí rušivě vzhledem ke komunikačnímu záměru jedince (Lechta, 2011). Ovšem například fyziologickou neplynulost (okolo 3 až 4 roku) nelze považovat za narušenou komunikační schopnost. Stejně je to u nesprávné výslovnosti, vynechávání hlásek či jejich záměně v období, které je považováno za fyziologickou dyslalií (Klenková, 2006). Narušení se může týkat jakékoli jazykové roviny, verbální či nonverbální formy komunikace, její expresivní či receptivní složky (Kroupová, 2016). Narušení může být přechodné (zejména při dyslaliích) či trvalé (u těžších orgánových poškození). Narušenou komunikační schopnost si člověk může, nebo také nemusí uvědomovat (Lechta, 2003). Při komunikaci se prolínají roviny biologická, psychická a sociální a často ovlivňuje nejen úspěšnost či neúspěšnost žáka, ale rovněž i budoucí sociální uplatnění (Lechta, 2010).

2.1 Příčiny vzniku NKS

Příčiny narušené komunikační schopnosti mohou být různé (Slowík, 2016). Může se jednat o příčiny prenatální (vývoj plodu), perinatální (průběh porodu) či postnatální (po narození). Za nejčastější příčiny, z lokalizačního hlediska, jsou považovány genové mutace, chromozomové aberace, vývojové odchylky, orgánová poškození receptorů, efektorů či centrální části a další (Koníčková, 2017). Narušení komunikační schopnosti může být úplné (totální) či částečné (parciální). Vývoj řeči může být negativně ovlivněn zejména zdravotními problémy, odchylkami ve vývoji, přístupem rodičů či postavením dítěte v rodině (Bytešníková, 2012). Pro logopedickou diagnostiku je však velmi důležité příčinu nalézt co nejdříve, jelikož postupem času se snižují šance na korekci NKS (Lechta, 2003).

2.2 Klasifikace NKS

Ke klasifikaci narušené komunikační schopnosti se od 90. let v České republice používá rozdělení podle symptomu, který je pro dané narušení nejtypičtější. Podle tohoto dělení je rozlišováno 10 okruhů NKS (Lechta, 1987):

1. **Vývojová nemluvnost** – souvisí s vývojem řeči (vývojová dysfázie).

Vývojová dysfázie je specificky narušený vývoj řeči, jehož příčinou je poškození mozku. Jedná se o nerovnoměrný vývoj celé osobnosti (Bytešníková, 2012). Výrazně se projevuje

narušená schopnost sluchového rozlišování, vnímání a chápání řeči (Slowík, 2016). Podle symptomů se dělí na formu převážně receptivní, expresivní, či smíšenou. U *receptivní* formy jsou zaznamenány potíže v detekci zvukových podnětů, výpadky pozornosti, poruchy krátkodobé fonologické paměti a další. *Expresivní* forma značí, že obtíže jsou zejména v řečové expresi. Aktivní slovní zásoba se rozvíjí pomalu a řeč je agramatická. (Černý, 2012). Při diagnostice je nutné vývojovou dysfázi odlišit od dyslalie, sluchových vad, mutismu, autismu či mentální retardace. Vyšetření je třeba zaměřit zejména na motorické funkce, lateralitu, orientaci v prostoru a čase, zrakovou a sluchovou percepci, vnímání a porozumění řeči, řečovou produkci, grafomotoriku a paměť (Klenková, 2006). Při terapii by mělo být plně rozvíjeno více složek osobnosti a měl by být preferován individuální a multisenzoriální přístup (Kejklíčková, 2016).

2. Získaná orgánová nemluvnost – podmíněná získaným nebo organickým poškozením nebo onemocněním mozku (afázie)

Afázie je získané postižení zasahující veškeré modality řeči (expresivní a receptivní, mluvenou a psanou formu jazyka), které má několik typů. Příčinou je zejména organické postižení po úrazech hlavy, nádorech na mozku či cévní mozkové příhodě (Slowík, 2016), avšak mluvidla poškozena nejsou, stejně tak jejich inervace (Kejklíčková, 2016). Mezi rizikové faktory patří věk, pohlaví, genetická zátěž, obezita, alkohol a mnoho dalších. Při afázii jsou porušeny již vyvinuté schopnosti porozumění a produkce řeči (Černý, 2012).

Klinický syndrom afázie	Spontánní řeč	Porozumění řeči	Opakování	Pojmenování
Brocova afázie	nonfluentní agramatická parafázie	lehké až těžké poruchy	narušeno	narušeno
Globální afázie	absentuje řečová stereotypie	těžce narušeno	těžce narušeno	těžce narušeno
Transkortikální motorická afázie	nonfluentní echolalická	lehké až středně těžké poruchy	nenarušeno, případně lehce narušeno	narušeno
Smíšená transkortikální afázie	nonfluentní řečové stereotypie	těžce narušeno	zachováno, mírně narušeno	narušeno
Wernickeho afázie	fluentní parafázie, neologismy	těžce narušeno	narušeno	narušeno
Konduktivní afázie	fluentní	lehce narušeno	výrazně narušeno, fonemická parafázie	lehce narušeno
Amnestická afázie	fluentní anomické pauzy	lehce narušeno	zachováno	narušeno
Transkortikální senzorická afázie	fluentní echolalická	těžké poruchy	zachováno, echolalie	narušeno

Obrázek č. 1 Klasifikace Afázie (Cséfalvay, 2007, s. 18)

Diagnostika je zaměřená na spontánní řeč, porozumění, opakování a pojmenování. Při terapii je vyžadována komplexní rehabilitace a cílem je dosáhnout optimální úrovně komunikace (Klenková, 2006). Logopedická intervence je dlouhodobý proces, který začíná již u lůžka na neurologické klinice a pokračuje například v logopedických ambulancích (Peutelschmiedová, 2005). Kognitivně-neuropsychologický přístup je zaměřený na obnovení nebo kompenzaci jazykových procesů a procesů s ním spojených. Předpokladem pragmatického přístupu je, že následkem afázie je neefektivní používání jazykových schopností v přirozeném kontextu. Také mohou probíhat skupinové terapie, které přirozeným způsobem stimulují interakci mezi jejími členy, posilují pragmatické zručnosti, nabízí široký okruh komunikačních partnerů a posilují psychosociální integraci členů (Lechta, 2011).

3. **Získaná psychogenní nemluvnost** – nepřítomnost nebo ztráta řeči, která není podmíněna organickým poškozením CNS (mutismus,

Mutismus neboli oněmění je ztráta schopnosti verbálně komunikovat. Takzvaný *elektivní mutismus* je nemluvnost vůči konkrétní osobě, nebo v konkrétní situaci či prostředí. *Surdomutismus* je způsoben neurotickou ztrátou řeči spojenou s útlumem slyšení řeči. (Bytešníková, 2012). Je však zachována schopnost odezírání, což naznačuje zachování vnitřní řeči (Bendová, 2011). Prognóza je po odeznění negativních faktorů velmi dobrá (Slowík, 2016). Evidujeme tři typy faktorů. Mezi bezprostředně vyvolávající faktory se řadí počátek školní docházky, stěhování, konflikty v rodině a další. Dále jsou to predispoziční faktory, kam patří rodinné (hyperprotektivní výchova), osobnostní rysy (anxiozita = tíseň, úzkost), faktory ovlivňující celkovou funkčnost dítěte (intelektový deficit, řečová vada) a chronické stresové faktory (obavy z trestu, výsměch). V neposlední řadě jsou to udržovací faktory, tedy přetrvávání výše uvedených faktorů, mezi něž patří zejména nevhodná reakce okolí na mutismus. Při diagnostice je důležitá zejména diferenciální diagnostika, při které je vhodné vyloučit opožděný vývoj řeči, pervazivní vývojové poruchy, mentální retardaci, vývojovou dysfázii či syndrom Landau-Kleffnera (Klenková, 2006). V terapii je důležité nenaléhat na dítě a aktivně spolupracovat s rodiči a psychologem (Kejklíčková, 2016).

4. **Narušení zvuku řeči** – vrozené anomálie orofaciálního systému (huhňavost, palatolálie).

Huhňavost je charakteristická patologicky změněnou nosovostí. Jde o velmi nápadnou poruchu řeči, která následně deformuje zvuky artikulovaných hlásek (Bytešníková, 2012). Huhňavost může být zavřená (*rinolalia clausa*, *hyporinolalia*), otevřená (*rinolalia aperta*, *hyperrinolalia*), smíšená (*rinolalia mixta*) či střídavá (Klenková, 2006). Zavřená huhňavost představuje patologicky sníženou rezonanci, která může být zapříčiněna překážkou v nose či nosohltanu (Slowík, 2016). Otevřená huhňavost je patologicky zvýšená nosovost, jež může být zapříčiněna rozštěpy sekundárního patra (vrozené orgánové příčiny), oronazální komunikací po úrazech či nádorech (získané orgánové příčiny), sníženou činností patrohltanového svalstva při intaktní činnosti velofaryngeálního uzávěru (funkční příčiny). Smíšená huhňavost je kombinací předešlých dvou forem (Bytešníková, 2012). Diagnostiky se účastní celý tým odborníků, kteří poměrně snadno identifikují tento typ NKS, jelikož při poslechu je znatelný změněný zvuk řeči. Mezi základní vyšetřovací metody se řadí Gutzmanova A-I zkouška (při vyslovení hlásek střídavě zmáčkne a uvolní chřípí nosu), Czermakova zkouška (zrcátko při artikulaci nosovek a orálních hlásek), dále zkouška nafouknutí tváří, manometrická či spirometrická zkouška. Při terapii jsou užívány aktivní a pasivní cvičení. Mezi pasivní můžeme zařadit mechanické napínání měkkého patra elektrostimulací či vyvolání dávivého reflexu, a k aktivním řadíme foukání, sání, kloktání či pití slámkou (Klenková, 2006).

Palatolálie je porucha výslovnosti při rozštěpu patra (Slowík, 2016). Je považována za jeden z nejtěžších a nejnápadnějších druhů narušené komunikační schopnosti (Bytešníková, 2012). Velofaryngeální insuficience přetrvává tak dlouho, dokud není odstraněn defekt, a čím déle trvá, tím více je vývoj řeči narušen a je poté obtížnější mluvu upravit (Kejklíčková, 2016). Pro palatolalii jsou typické poruchy zvuku řeči a poruchy artikulace. Mezi specifické diagnostické postupy využívané při diagnostice palatolálie patří vyšetření funkce orofaciální oblasti, vývoje řeči, velofaryngeálního mechanismu, nosní rezonance, artikulace, srozumitelnosti řeči, hlasu a neverbálního chování (Klenková, 2006). Terapii lze z hlediska formy dělit na individuální či skupinovou a z hlediska přístupu na nepřímou (poradenství, poučení a vysvětlení problému, edukace) a přímou. Při terapii je důležité zejména cvičení oromotoriky a nácvik fonematické diferenciací (Lechta, 2011). Vhodnou prevencí je návštěva genetické poradny, pokud se již

v rodině rozštěp vyskytuje. Dále je vhodné se v době těhotenství vyhýbat chemikáliím (Kutálková, 2009).

5. **Narušení fluence (plynulosti) řeči** – koktavost, breptavost

Breptavost (tumultus sermonis) je enormně rychlá a špatně srozumitelná řeč, která bývá spojena s drobným organickým poškozením mozku (Slowík, 2016). Z důvodu rychlého tempa řeči nejsou realizovány všechny slabiky ve slově, tudíž je řeč nesrozumitelná (Černý, 2012). Narušeny jsou rovněž prozodické faktory, mezi něž se řadí například přízvuk (Bendová, 2011). Breptavost ovlivňuje nejen mluvenou řeč, ale také čtení, psaní, rytmus, hudebnost a chování jedince (Bytešníková, 2012). Mezi příčiny vzniku breptavosti můžeme zařadit dědičnost, organický podklad či neurotický charakter. Při diagnostice je důležité mít na paměti to, že u osob trpících breptavostí je zachován normální intelekt. Diagnostiku provádí tým odborníků se zaměřením na vyšetření EEG či EMG (Klenková, 2006). Terapie je náročná zejména z toho důvodu, že osoby s breptavostí si svůj problém neuvědomují a mají pocit, že terapii nepotřebují. Mezi terapeutické strategie, které se v těchto případech využívají, patří: stabilizace správného tempa řeči, odstraňování obtíží při čtení, rozvíjení vyjadřovacích schopností, rozvíjení hudebních schopností a zvýšení koncentrace pozornosti. Odstraňování obtíží při čtení se provádí pomocí čtení textu cloněním (clona jen na pár písmen), zpětného čtení (čte text od konce), či současným psaním a čtením (Lechta, 2011).

Koktavost (balbuties) je porucha plynulosti řeči, která byla dříve řazena mezi neurotické poruchy (Slowík, 2016). Projevy jsou velmi různorodé, proto lze tvrdit, že „nenajdeme dva stejné balbutiky“ (Bendová, 2011). Patří mezi jeden z nejtěžších syndromů NKS a vzniká nejčastěji v předškolním období. Pro koktavost jsou typické dysfluence (repetice, prolongace), nadměrná námaha (spasmy a narušené koverbální chování) a psychická tenze (Bytešníková, 2012). Balbuties může být z hlediska časového horizontu dělena na **incipientní**, pro kterou je typický začátek v předškolním věku, dále **fixovaná**, která zpravidla trvá po dobu školní docházky, či **chronická**, která přetrvává i v období adolescence až dospělosti (Bendová, 2011). Černý (2012, s. 50) dodává, že: „koktavost je klasifikovaná jako generalizovaná porucha koordinace činnosti svalových skupin, které se podílejí na motorické realizaci řeči.“ Diagnostika je zaměřena především na příčiny, symptomy (zejména v řeči) a koverbální chování. Při diagnostice je rovněž nezbytné brát ohled na věk vyšetřovaného a zaměřit se na spontánní řečový projev

(Klenková, 2006). Terapeutické postupy se liší i u jednotlivých typů koktavosti. U incipientní koktavosti je terapie zaměřená na psychickou tenzi, nadměrnou námahu a dysfluenci, naopak například u koktavosti fixované se soustředí zejména na fyziologické úpravy, rychlost řeči, délku a složitost projevu či změnu postoje (Lechta, 2011). Mezi prevence vzniku koktavosti patří respektování základních etap vývoje, přiměřené nároky, správný mluvní vzor a v neposlední řadě technika dýchání (Kutálková, 2009).

6. **Narušení článkování řeči** – vadná artikulaci hlásek (dyslalie, dysartrie).

Dysartrie je celková porucha artikulace, při které jsou postiženy řečové funkce a zpravidla doprovází například Parkinsonovu (hypokinetická) či Huntingtonovu (hyperkinetická) chorobu (Slowík, 2016). Jedná se o poruchu motorické realizace řeči, která může vzniknout v jakémkoli období života. U dysartrie bývají poškozeny hlavové nervy. Jedná se o hlavový nerv trojklanný (V), lícní (VII), jazykohltanový (IX), bloudivý (X) či podjazykový (XII) (Klenková, 2006). Diagnostika je zaměřena na motorické funkce artikulačních orgánů, výslovnost jednotlivých hlásek, respiraci, rezonanci, fonaci a prozodické faktory řeči (Klenková, 2006). Mezi terapeutické strategie patří rozvoj hybnosti, kdy je třeba postupovat podle ontogenetického vývoje a uvolňovat svalové napětí. Rovněž je zapotřebí očního kontaktu, napodobování motorických činností, aktivní napodobování artikulačních pohybů a podobně (Lechta, 2011). Cílem je maximalizovat komunikační schopnost a zachovat kvalitu sociálního života osoby. Důležité je rovněž propojit rozvoj komunikační schopnosti s rozvojem hybnosti. Mezi rehabilitační metodiky patří: Vojtova metodika reflexní lokomoce (dva základní pohybové prvky – reflexní plazení a reflexní otáčení), metodika manželů Bobathových (prvky fyzioterapie, ergoterapie a logopedie, předpokládá aktivní spolupráci dítěte), Petöho terapie (slovní a rytmický doprovod při provádění běžných denních aktivit. Dále se jedná o Kabatovu metodu, metodu Crickmayové, Synergetickou reflexní terapii, Funkční svalovou terapii v orofaciální oblasti, Myofunkční terapii podle prof. Garlinera a další (Klenková, 2006).

Dyslalie představuje patologickou výslovnost jedné hlásky či skupiny hlásek (Slowík, 2016). Jedná se o nejčastější narušení komunikačních schopností, které se projevuje neschopností používat hlásky či skupiny hlásek dle příslušných norem (Bytešníková, 2012). Mezi časté příčiny patří nezralost motorických dovedností, fonematického slyšení, zrakového vnímání, anatomické odchylky mluvidel, chybný mluvní vzor, nedostatečná slovní zásoba a mnoho dalších (Černý, 2012). Dalšími významnými

faktory jsou dědičnost, vlivy prostředí, nedostatek citů a dále poruchy analyzátorů (zrak a sluch), dostředivých a odstředivých nervových drah, centrálního nervového systému či řečového neuroefektoru (Klenková, 2006). Černý (2012) dyslalii dále klasifikuje podle kontextu na hláskovou (chybně tvořeny izolované hlásky), slabikovou (dochází k disimilaci = rozlišení hlásek) a slovní (vynechávání/přesmykování slabik). Dále užívá klasifikaci podle rozsahu poruchy na dyslalia levis (jen několik hlásek, nejčastěji v jednom artikulačním okrsku, je tvořeno chybně), dyslalia multiplex (vadně tvořené hlásky jsou ve více artikulačních okrscích). Nejčastější poruchou výslovnosti je *sigmatismus* neboli šišlavost. Sykavky jsou chybně tvořeny z důvodu chybného artikulačního postavení mluvidel, které může být interdentální (mezi zuby je vysunutý hrot jazyka), addentální (hrot jazyka se opírá o zuby či alveoly), laterální (hrot jazyka se opírá o zuby či alveoly nebo je mezi zuby na pravé či levé straně úst), labiodentální (o dolní ret je opřena dolní hrana horních řezáků) či nazální (velký průnik výdechového proudu do nosu). Je důležité zjistit, zda jedinec hlásku zcela vynechává či zda vynechávanou hlásku nahrazuje hláskou jinou. Základní vyšetřovací metodou u diagnostiky je rozhovor, díky kterému získáme představu o řeči (Klenková, 2006). Při terapii se využívají artikulační cvičení pro zlepšení funkce mluvidel a rozvoj fonemického sluchu (Kašná, 2017). Terapeutické strategie se dělí na kognitivně-neuropsychologický přístup a přístup pragmatický.

7. Narušení grafické stránky řeči – zahrnuje specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie).

Jedná se o poruchy vývojové, což značí, že se začínají projevovat až na určitém stupni vývoje dítěte. Ve většině případů lze poruchu příznivě modifikovat. Je potřeba odlišovat například *dyslexii* (částečná porucha funkce) a *alexii* (ztráta již nabyté dovednosti číst). Dyslexie, obvykle související s dysortografií, je porucha čtení. *Dysortografie* se projevuje nejen zdlouhavým psaním, ale jedinec též dlouho hledá v paměti správné gramatické tvary. Při *dysgrafii* mají děti obtíže s napodobováním tvaru písmen, které si většinou nepamatují a píší je křečovitě. Řadíme sem rovněž *dyskalkulii*, což je specifická porucha počítání (Peutelschmiedová, 2005). Při terapii je kladen důraz na harmonický a vyvážený vývoj dítěte (Kutálková, 2009).

8. Symptomatické poruchy řeči – NKS jako součást jiného dominujícího postižení

Symptomatické poruchy řeči mohou být způsobeny primární příčinou (způsobí dominující postižení nebo poruchu), primární příčinou, která souběžně způsobí dominující postižení,

i sekundárně narušenou komunikační schopnost (primární příčina však způsobí i paralelní postižení s negativním vlivem na komunikační schopnost – inervace mluvních orgánů), či dvěma primárními příčinami (vlastním mechanismem negativně působí na komunikační schopnost). Symptomatické poruchy jsou variabilní v závislosti na příčinách a dalších faktorech (Lechta, 2011). Může se jednat o opožděný vývoj řeči (OVR) prostý (bez anatomických a morfologických abnormalit řečových orgánů a CNS, normální intelekt, zrak, sluch a stimulující rodinné prostředí), OVR u vývojových poruch řeči (porucha získávání, osvojování si komunikační schopnosti adekvátně věku), OVR při sluchových vadách (záleží na stupni postižení sluchu, adekvátní kompenzaci a včasnosti zachytu), OVR při vadách zraku (zraková percepce má vliv na vývoj hrubé a jemné motoriky a na vývoj řeči), OVR u morfologických vad mluvidel (není častá, jelikož dítě sice mluví méně a hůře vyslovuje, ale význam slov chápe), OVR u pervazivních poruch řeči (primárně je zde narušený vývoj sociálních vztahů a dovedností), OVR u závažných neurologických onemocněních (dysartrie je jedním z příznaků DMO), OVR při postižení vývoje rozumových schopností (rozvoj řeči určuje také mentální úroveň) a OVR při nedostatečně stimulujícím okolí, kam spadá vliv mluvního vzoru a sociálního prostředí (Černý, 2012).

9. Poruchy hlasu – oblast foniatrie

Hlas je zvukový prostředek lidské komunikace (Klenková, 2006). Výška, síla, barva, rozsah a hlasové pole patří mezi základní vlastnosti hlasu. Mezi funkční vlastnosti patří přechodové jevy, hlasové začátky, fonační doba a hlasové rejstříky. Poruchami hlasu a samotným hlasem se zabývá medicínský obor zvaný foniatrie. V případě poruch hlasu se jedná o patologickou změnu v individuální struktuře hlasu. Příčiny mohou být vnitřní (vrozené asymetrie hrtanu), vnější (nesprávná hlasová technika), orgánové (akutní i chronické záněty, úrazy, nádory), funkční (přemáhání hlasového orgánu), psychogenní (psychogenní dysfonie a afonie) a jiné (Bytešníková, 2012). Diagnostiku provádí tým odborníků se zaměřením na dýchání, fonaci, mluvený hlas, rezonanci a v neposlední řadě na anamnestické údaje (Klenková, 2006). Cílem terapie je eliminovat příčiny, vytvořit vhodné podmínky pro fonaci, odstranit patologické znaky a fyziologicky tvořený hlas přenést do běžného užívání. Využívá se zde symptomatická hlasová terapie, která se realizuje facilitačními technikami a je zaměřena převážně na symptomy. Etiologická hlasová terapie je zaměřena na identifikaci a eliminaci příčin hlasových poruch

a spadá sem hygienická terapie. Dále sem patří eklektická hlasová terapie využívající spojení různých druhů terapie a vybírající nejefektivnější modely a strategie, které mohou být účinné v podobném či stejném případě. Logopedická prevence by měla zahrnovat nejen hlasovou hygienu, ale také hygienu prostředí (omezení prašnosti). Podstatný je správný hlasový vzor a je zapotřebí předcházet zánětům dýchacích cest (Peutelschmiedová, 2005).

10. Kombinované vady a poruchy řeči – kombinace dvou a více narušení

Například: U „balbutika“ může být diagnostikována rovněž dyslalie. Speciálněpedagogická diagnostika je prováděna ve speciálněpedagogickém centru či pedagogicko-psychologické poradně (Klenková, 2006). Cílem péče o osoby s kombinovanými vadami je dosažení maximální míry socializace, čehož lze dosáhnout pomocí komplexních služeb. Do komplexních služeb řadíme například legislativu, odbornou péči či poradenské služby (Ludíková, 2005). Při kombinovaných vadách je často využívána alternativní a augmentativní komunikace (Klenková, 2006).

2.3 Logopedická intervence

Logopedická intervence probíhá v institucích, jež spadají do resortu ministerstva zdravotnictví (MZ), kde je zajišťována klinickými logopedy a hrazena zdravotní pojišťovnou. Může však být prováděna i v institucích spadajících do resortu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), ve kterých je péče zajišťována speciálně pedagogickými centry pro žáky s vadami řeči ve kterých převládá zejména poradenská činnost (Bendová, 2011). V resortu ministerstva zdravotnictví logopedi poskytují péči zejména v logopedických poradnách (ambulancích) či na soukromých klinikách. Dále na specializovaných lůžkových odděleních, na odděleních a klinikách neurologie, foniatrie či v léčebnách a rehabilitačních ústavech. Péče je poskytována nejen dětem, ale rovněž jejich rodičům či osobám dospělým a osobám ve stáří (Koutníková, 2019). V resortu školství je péče poskytována formou logopedických tříd při mateřských školách. Dále se jedná o mateřské či základní školy logopedické. Rovněž je možné zřídit logopedickou třídu při základní škole, pokud je na škole více dětí s NKS. V tomto případě se jedná o tzv. skupinovou integraci. Do resortu školství spadají také speciálněpedagogická centra, která poskytují odborné služby dětem, rodičům a pedagogickým pracovníkům. V resortu ministerstva práce a sociálních věcí je péče zajišťována v ústavech sociální péče pro děti a mládež. Spadá sem například raná péče, což je soustava služeb a programů,

kteře jsou poskytovány dětem ohroženým, dětem postiženým a jejich rodinám. Služby jsou poskytovány od diagnostikování NKS až do nastoupení do vzdělávací instituce (Klenková, 2006).

Logopedická intervence zahrnuje diagnostiku, prevenci a terapii. V praxi se ovšem diagnostika a terapie často prolínají a hovoří se o diagnostické terapii. Terapie se rovněž může prolínat s prevencí (Klenková, 2006). Často je též zmiňována struktura intervenčního programu, kam spadá raná diagnostika, intervenční plán a stimulace prostřednictvím matky. Raná logopedická intervence by měla být poskytována i dětem, u kterých je předpoklad pro vznik narušené komunikační schopnosti (Bytešníková, 2015).

V rámci edukačního procesu dětí je třeba respektovat některé logopedické zásady. Jedná se o princip komplexnosti (zohledňovat vývojová i osobnostní specifika), individuálního přístupu (každý případ je jiný), včasného zákroku (včas reagovat na projevy NKS), imitace normálního řečového vývoje (respektovat přirozený model ontogenetického vývoje řeči), preferování obsahové stránky řeči (důraz na to, jaké slovo dítě vysloví), sociálního aspektu (reálné modelové situace), přístupu hrou, polysenzorického přístupu (vnímání všemi smysly), užívání mechanických pomůcek či týmové péče (Lechta, 2011). Cíle logopedické intervence jsou:

- Identifikovat NKS;
- eliminovat, zmírnit či překonat NKS
- předejít tomuto narušení (Lechta, 2011).

Rovněž je důležité zjistit, zda si dítě své postižení uvědomuje, a pokud ano, do jaké míry. Logopedické vyšetření sestává z navázání kontaktu, sestavení osobní a rodinné anamnézy, zjištění dosavadní léčby, průzkumu sociálního prostředí a dalších speciálních vyšetření (grafomotorika). Následuje vyšetření sluchu, gnostických funkcí (jeho součástí je i rozumění řeči), artikulace, motoriky a v neposlední řadě laterality (Kejklíčková, 2016).

Logopedická diagnostika

Úkolem logopedické diagnostiky je nejen specifikace druhu NKS, příčiny vzniku, průběhu postižení, stupně a zvláštnosti, ale též následků NKS (Klenková, 2006). Na základě logopedické diagnostiky je vypracován plán logopedické intervence, který je zcela zásadní pro terapii jedinců s NKS (Stará, 2016). Při logopedické diagnostice je důležité zejména respektovat jednotlivá stadia ontogeneze řeči. Potíže převážně jako první zaznamená

rodina. Základní diagnostiku provádí pediatr, následně je provedeno specifické odborné vyšetření klinickým logopedem, popřípadě dalšími lékaři, například foniatry a ORL lékaři (Bendová, 2011). Při diagnostice je důležitá otázka věku (dítěte i logopeda), pohlaví, prozodických faktorů, předchozích zkušeností a neméně důležitou motivací. Při diagnostice dítěte předškolního věku je rovněž vhodné mluvit s oběma rodiči, popřípadě s dalšími blízkými osobami a nehovořit o problémech před dítětem (Peutelschmiedová, 2009).

Existují tři úrovně logopedické diagnostiky. Zahrnují orientační vyšetření, jež se provádí zejména v rámci screeningu či depistáže (Burgetová, 2018), dále základní vyšetření, které slouží ke zjištění konkrétního druhu narušené komunikační schopnosti a konečně speciální vyšetření. To je zaměřeno na identifikaci zjištěné NKS specifickými diagnostickými postupy (Lechta, 2003).

Orientační vyšetření se zpravidla provádí v mateřských školách či v prvních třídách základní školy. Cílem je v dané skupině identifikovat děti s narušenou komunikační schopností (Bendová, 2011). Nejvhodnější je depistáž dvojfázová, a to během třetího roku života (screening narušeného vývoje řeči) a poté mezi pátým a šestým rokem (zaměření na dyslalii). Toto vyšetření je vhodné provádět krátkým řízeným rozhovorem či popisem situačních obrázků (Lechta, 2003). Je potřeba zhodnotit vývoj řeči dítěte ve všech jazykových rovinách, konkrétněji ve foneticko-fonologické rovině určit, zda jsou jednotlivé hlásky vyslovovány v souladu s normou českého jazyka (Bendová, 2011).

Základní vyšetření je děleno do osmi kroků. Každý krok je však aplikován individuálně, přičemž závisí na aktuálních potřebách. Jednotlivé kroky jsou děleny na obligatorní (sestavení anamnézy, navázání kontaktu) a fakultativní (zkoumání sociálního prostředí). Ne všechny kroky je nutné projít. Prvním krokem je *navázání kontaktu*, při kterém je důležité vzbudit v dítěti důvěru. Při *sestavování anamnézy* jde především o získání údajů, které mohou být v pozadí vzniku nebo fixování narušené komunikační schopnosti. Lze rozlišovat heteroanamnézu (informace od jiných lidí) či autoanamnézu (informace od vyšetřované osoby). *Vyšetření sluchu* provádějí audiologové, foniatři a otorinolaryngologové. Provádí se orientační vyšetření sluchu a vyšetření fonematické diferenciace (schopnost rozlišovat distinktivní rysy fonémů daného jazyka). Pro *vyšetření porozumění řeči* se užívají předměty denní potřeby, instrukce k určité činnosti, obrázky či pokyny. Obrázek může být jeden či více a úkolem je daný obrázek identifikovat

a ukázat. *Vyšetření řečové produkce* je klíčové, jelikož se již v této fázi objevuje základní diagnóza. Dle Lechty (2003, s. 43) se v této chvíli zjišťují úrovně jazykových rovin. „z hlediska symptomatiky se zjišťuje, jedná-li se o nemluvnost vývojovou (narušený vývoj řeči), nebo získanou (afázie, mutismus), či jedná-li se o narušenou plynulost mluvního projevu (koktavost, breptavost), narušené zvukové zabarvení řeči (huhňavost), narušené článkování (dyslalie, dysartrie), hlasovou indispozici (poruchy hlasu), nebo není-li narušena komunikační schopnost doprovodným příznakem jiného, dominujícího poškození, onemocnění či narušení (symptomatické poruchy řeči), nebo jestli jde o kombinaci více druhů narušené komunikační schopnosti..“ Během vyšetření motoriky se logopedi nezabývají pouze celkovou motorikou, ale také motorikou mluvních orgánů, která je velmi důležitá pro určení základní diagnózy. Můžeme také využít rychlé vyšetření jemné motoriky jazyka, při kterém je nezbytné nepřetržité vyslovování slabik. Může následovat vyšetření lateralit nejen horních končetin, ale i očí, uší a dolních končetin (Lechta, 2003). Někteří autoři také doporučují *vyšetření lateralizace* jazyka a hlasivek (Wirth, 1990 sec. cit. Lechta, 2003, s. 46). Dále může jít o *průzkum sociálního prostředí*, který může být důležitý z hlediska etiopatogeneze, průběhu intervence i další prognózy (Lechta, 2003). Na základě tohoto vyšetření se rozhodne o určení základní diagnózy, jinak řečeno o jaký druh NKS se jedná (Bendová, 2011).

Logopedická diagnostika má několik cílů. Prvním cílem je určit, zda se jedná o narušení či fyziologický jev. Dále je nutné zjistit příčinu vzniku, která může být orgánová (genetické mutace, vývojové odchylky a další), či funkční (chybný řečový vzor a jeho následné napodobování). Důležitým cílem diagnostiky je ovšem stanovení diagnózy (Klenková, 2006). Dále je zapotřebí zjistit, zda se jedná o narušení trvalé či přechodné, a následně zda je narušení vrozené či získané. Důležité je zjištění, zda je narušení dominantní, či je symptomem jiného dominujícího poškození. V neposlední řadě je třeba zjistit, jaký je stupeň tohoto narušení (totální, parciální). Někdy je mezi cíle diagnostiky zařazován také návrh vhodných metod odborné terapie (Lechta, 2003).

Při logopedické diagnostice lze využít různé diagnostické metody, mezi které patří pozorování, explorační metody (dotazník, řízený rozhovor), diagnostické zkoušení (vyšetřování výslovnosti, zvuku řeči), testové metody, kazuistické metody, rozbor výsledků činností, přístrojové a mechanické metody (Lechta, 2003). V České republice je ovšem stále nedostatek diagnostických materiálů. Naproti tomu v zahraničí existuje

mnoho diagnostických nástrojů, které jsou využívány ke zhodnocení vývoje dětí mladších tří let. Jedná se například o *Early Language Milestones Scale ELM-2*, *Early Screening Profile* a další (Bytešníková, 2015).

Logopedická terapie

Logopedická terapie neboli tzv. *řízené učení* probíhá pod záměrným řízením, usměrňováním a kontrolou logopeda s cílem osvojování specifických vědomostí, zručností, návyků či chování v oblasti komunikace (Klenková, 2006). V terapii se používají různé terapeutické metody a přístupy (Hanáková, 2012). Může se jednat o metody stimulující (nerozvinuté a opožděné řečové funkce), korigující (vadné řečové funkce) či reedukující (ztracené, dezintegrované řečové funkce), které se aplikují například u afázie (Klenková, 2006). Existují terapeutické metody a techniky logopedické terapie, které je třeba rozlišovat. Pojem *metoda* představuje cestu vedoucí k určitému cíli, naproti tomu „technika“ je činnost, díky které lze tohoto cíle dosáhnout. Aby byla terapie úspěšná, je třeba respektovat určité principy. Jde zejména o všeobecné principy řízeného učení (motivace, zpětná informace, opakování a transfer), dále pedagogické principy (aktivita, názornost, soustavnost), speciálněpedagogické principy (komplexnost, socializace, optimální prostředí) a specificky logopedické (minimální akce, relaxace, týmového přístupu, vývoje). Formy terapie mohou být individuální (podle věku a druhu NKS), skupinové (3-6 lidí s NKS), intenzivní (několikrát denně) či intervalové, kdy je po odstupu týdnů či měsíců aplikována intenzivní terapie (Lechta, 2011).

Terapie se rovněž zaměřuje na krmení a orální dovednosti, při kterých se hodnotí vývoj sání, polykání a koordinace s dýcháním. Podstatná je komunikace rodičů s dítětem a celkové fungování rodiny. Mezi hlavní cíle patří soustavná podpora komunikace dítěte a seznámení rodičů s technikami zaměřenými na vyvolání větší odezvy od dítěte. Pro podporu dětské komunikace je vhodné nejen interaktivní čtení, ale také například komunikační pokusy. Tato technika je založena na záměrně vytvářených situacích, které děti motivují k tomu, aby předaly dospělému určitou informaci. Mezi úspěšné komunikační pobídky patří například konzumace chutného jídla před dítětem, aniž bychom mu jej nabídli. V pozdějším věku je důležitý rozvoj hry a gest (Bytešníková, 2015).

Pomůcky využívané při logopedické terapii i diagnostice se dělí následovně:

- **stimulační** – podněcují napodobení zvuků (zvukové hračky, hudební nástroje);

- **motivační** – motivují ke spolupráci (hry, hračky);
- **didaktické** – obrázky k diagnostice a procvičování výslovnosti hlásek;
- **derivační** – pomáhají odvracet pozornost od mluvního projevu jedince;
- **podpůrné** – využívají zpožděnou zpětnou vazbu (špachtle, rotavibrátory);
- **názorné** – ukazují kvalitu zvuku (logopedické zrcadlo);
- **registrační** – záznamové tabulky, videozáznamy a podobně (Klenková, 2006).

Logopedická prevence

Rozlišujeme metody primární, sekundární a terciární prevence. *Primární prevence* dále dělíme na nespecifickou, jež podporuje žádoucí formy chování, a specifickou, jež je zaměřena proti konkrétnímu riziku (konkrétní NKS). Účelem primární prevence je předcházet ohrožujícím situacím v populaci. *Sekundární prevence* je zacílena na rizikovou skupinu, která je ohrožena negativním jevem (předcházení poruchám hlasu u hlasových profesionálů). *Terciární prevence* je zaměřena na osoby, u kterých se již NKS projevila, a účelem je snaha předejít dalšímu negativnímu vývoji (Lechta, 2011).

Důležitý je citlivý přístup k dítěti a správný řečový vzor (Koutníková, 2019). Neméně důležitá je také podpora, důvěra, dostatek času či kojení, které příznivě ovlivňuje vývoj řeči nejen zvukovým, ale i hmatovým kontaktem s matkou (Kejklíčková, 2016).

Závěr

Druhá kapitola se věnuje *narušené komunikační schopnosti*. Na začátku kapitoly jsou nejprve vysvětleny důležité pojmy vztahující se k tomuto tématu. V první podkapitole jsou stručně zmíněny možné příčiny vzniku NKS. Druhá podkapitola je zaměřena na klasifikaci narušené komunikační schopnosti. V této podkapitole jsou uvedeny jednotlivé druhy tohoto narušení. U jednotlivých druhů jsou detailněji popsány symptomy, diagnostika a rovněž terapie. Poslední část se týká logopedické intervence a jejích cílů. Blíže je zde specifikována logopedická diagnostika (společně se základním vyšetřením), terapie (pomůcky) a rovněž prevence.

3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

Důležitým milníkem jak pro dítě, tak pro jeho rodinu je zahájení povinné školní docházky. Školní připravenost neboli *školní zralost* je důležitým předpokladem pro vstup do této nové etapy. Zejména je podstatná fyzická, psychická a emocionálně-sociální vyzrálост dítěte, jež jsou důležité pro zvládání nároků, které budou na dítě kladeny. Důležitý je rovněž tělesný vývoj a práce schopnost či motivace rodičů a dítěte (Bendová, 2011). U rodičů můžeme například pozorovat obavy o osud dítěte, což může vést k větší opatrnosti. Dále můžeme pozorovat nedůvěru vůči institucím, ekonomickou nejistotu etc. (Vrbová, 2012).

Škola, učení a výuka jsou specifickými nástroji sociální komunikace. Vzdělání je jedním ze základních lidských práv poskytovaným všem bez rozdílu, což zajišťuje *Listina práv a svobod* (Vítková, 1998). Mezi hlavní opatření patří zavádění specifických rozvojových programů pro podporu vzdělávání tělesně, mentálně, či sociálně znevýhodněných. Zejména se jedná o integraci a snahu zajistit maximální možnou úroveň jejich vzdělávání. Na druhé straně je také třeba vytvořit základnu pro identifikaci nadaných jedinců, přičemž nejčastěji nadaného žáka odhalí školní psycholog při diagnostice. Je třeba zajistit široké nabídky zájmových činností a soutěží různého typu, aby vznikl prostor pro projev nadání a jeho objevení. Dále je zapotřebí informovat rodiče o možnostech vzdělávání, případně o individuálním vzdělávání. Naše společnost prochází různými změnami, které znamenají hlavně velké zatížení jedince. Kupříkladu rozdílná úroveň vzdělání se stává jednou z rozhodujících příčin společenských rozdílů, jelikož pokud někdo své vzdělání neobnovuje či nerozšiřuje, ocitá se na okraji společnosti a nepodílí se na jejím životě v plné míře (Kotásek, 2001).

Co se týče edukačního procesu žáků s narušenou komunikační schopností, je zapotřebí ho v souvislosti s jednotlivými druhy NKS modifikovat. Například vliv poruch hlasu na edukační proces není dosud zcela zřejmý, přesto je doloženo, že může působit psychosomaticky například tak, že se děti za svůj hlas začnou stydět a mohou se začít vyhýbat aktivitám ve třídě. Je tedy zapotřebí poučit žáky o významu hlasu či o komunikaci obecně. Zásady, jež by měl pedagog při vykonávání své profese dodržovat, jsou například: udržování zrakového kontaktu, poskytnutí dostatečného času, zaměření se spíše na obsah (než na projev) či dostatek času na přemýšlení (Lechta, 2010).

3.1 Žáci mladšího školního věku

Období mladšího věku se vymezuje zhruba od nástupu povinné školní docházky zhruba do nástupu puberty (6 až 12 let). Nástupem do školy získávají děti novou roli, stávají se školáky (Vágnerová, 2012). V tomto období se formuje sebepojetí či postoje ke vzdělávání (Langmeier, 2006). Sebepojetí obsahuje představu o tom, kým se dítě cítí být či za koho se považuje, a vyplývá ze zkušenosti se sebou samým. *Školní zralost* závisí na dosažení úrovně zralosti, která je podstatná pro účinné učení a tím pádem pro lepší výkon. *Školní připravenost* zahrnuje postoje ke škole, sociální připravenost dítěte či sociální dovednosti. Sociální připravenost zahrnuje například běžné znalosti o vztazích a chování k druhým lidem či schopnost komunikace. Součástí sociální připravenosti je umět rozlišovat různé role, což znamená, že by měl žák vědět, jak se chovat k dospělému (autoritě). S tím souvisí i znalost norem chování, které jsou rovněž důležitou součástí školní připravenosti (Minaříková, 2007). Nedostatečná připravenost na školu může vést k neúspěchům. Na nervový systém dítěte je kladen velký tlak z důvodu zahájení školní docházky a přizpůsobení se požadavkům. Tento tlak se většinou projevuje počátečním útlumem, který však brzy odezní (Minaříková, 2007). Žáci zahájením povinné školní docházky získávají roli školáka, žáka i spolužáka. V případě, kdy je žák zařazen do určité třídy a má vztah k učiteli, je mu přiřazena *role žáka*. S tím je spojena velká změna životního stylu a spousta povinností. Tuto roli nelze opustit, je třeba osamostatnit se či například přijmout zodpovědnost (Vágnerová, 2012).

Okolo 9 či 10 let již žáci začínají projevovat více soudržnosti a solidarity (dříve spíše hledají chyby u ostatních, posmívají se a podobně). Dítě vyžaduje spravedlivost a absolutní dodržování pravidel (Thorová, 2015). Své chování často hodnotí egocentricky ve vztahu k důsledkům, které tím pro něj vyplynou. Děti rovněž dokáží, v různém sociálním kontextu, odlišit míru přijatelnosti určitého chování (Vágnerová, 2012). Vývoj pohybových a dalších schopností je ovšem závislý na tělesném růstu, který je v tomto období poměrně plynulý (Langmeier, 2006). Dle Vágnerové (2012) lze školní věk rozdělit na tři fáze:

- **raný školní věk** (6 až 9 let) – změna sociálního postavení, učí se číst, psát a počítat;
- **střední školní věk** (9 až 12 let) – vytváření pozice ve škole, období relativního klidu a pohody, rozvíjení ve všech oblastech;
- **starší školní věk** (2. stupeň základní školy) – první fáze dospívání, změna

prožívání, osamostatňování se.

Pracovní paměť představuje schopnost zpracovat a udržet informace, které jsou zásadní pro pochopení aktuální situace či k vyřešení problému. Jde o zmonitorování situace, uchování si důležitých poznatků a eliminaci poznatků nepodstatných. Pracovní paměť se vyvíjí podobným způsobem jako pozornost a jsou ve vzájemné interakci (Vágnerová, 2012). Rovněž se také v tomto období zrychluje zpracování informací (Mertová, 2007). V tomto věku také dochází k osvojování paměťových strategií, kam můžeme zařadit opakování, uspořádání informací a vybavování. Paměťové strategie si žáci osvojují nejlépe ve známé situaci a se známými informacemi, jelikož se cítí jistější a mohou se lépe soustředit také proto, že se nemusí zabývat obsahem. Nejmladším žákům paměť funguje převážně mechanicky, kdy si obvykle pamatují to, co je něčím zaujalo. Účinnější strategie začínají žáci užívat až na počátku středního školního věku (Vágnerová, 2012).

Rovněž je zapotřebí, aby rodiče pomáhali rozvíjet techniky zvládnání stresu, čili učit dítě porozumět emocím, uvědomovat si emoce své i emoce druhých lidí či například umět o emocích komunikovat (Thorová, 2015). Rodina funguje jako opora i emoční zázemí a je rovněž podstatnou součástí identity školáka. Rodiče rovněž přispívají k naplnění potřeby *smysluplného učení*, jelikož působí jako vzor či dokonce ideál (Vágnerová, 2012). Dle Langmeiera (2006) jsou si děti již vědomy svých pocitů i emocí druhých a chápou, že emoce lze před okolím skrývat. Rovněž je pro žáky podstatný vztah se sourozenci, jelikož ti se vzájemně ovlivňují a srovnávají své výsledky. Stejně tak pořadí narození ovlivňuje pravděpodobnost, jaké se u dítěte rozvinou osobnostní rysy a způsoby chování. Starší dítě je zpravidla dominantnější a je vzorem pro mladší sourozence, kdežto mladší dítě je „podřízené“, ale zato jsou k němu rodiče shovívavější a více věcí mu odpustí (Vágnerová, 2012).

Kognitivní schopnosti se opírají o konkrétní myšlenkové operace. V tomto věku se kognitivní schopnosti spíše třídí, dítě myslí v širším kontextu a vzniká zde metamyšlení (uvědomování si vlastního myšlení a práce s ním). Děti si organizují učivo a hledají styl učení, jež jim bude vyhovovat (Thorová, 2015). Žáci jsou přesvědčení, že vše má nějakou příčinu. Potřebují totiž mít pocit, že porozuměli světu a jeho pravidlům. Rovněž mají tendence snižovat nahodilost, jelikož pro ně náhoda představuje znehodnocení pravidel, v která věří (Vágnerová, 2012). Dle Thorové (2015) je pro myšlení v tomto věku charakteristická:

- **reverzibilita** – pochopení vztahu mezi objekty;
- **konzervace** – stálost vlastností;
- **schopnost induktivní logiky (zobecňování)** – odvození obecných informací ze specifických;
- **serialita** – řazení, logická posloupnost;
- **tranzitivní inference** – spojením informací vzniká nový logický závěr;
- **decentrace** – vyvození závěru na základě posouzení více hledisek (uvažuje o více aspektech);

Komunikační schopnosti se stále zlepšují, avšak dítě nedokáže vyjádřit vše, co ho trápí. Má obtíže s rozlišením důležitého a nedůležitého či vybírá pouze povrchní informace, což může vést ke zkreslení informace (Thorová, 2015). Slovní zásoba se stále zvětšuje, objevují se méně časté výrazy či cizí slova. Ve škole se rovněž učí gramatickým pravidlům, ironii či nadsázce (Langmeier, 2006). Dětský slovník se rozvíjí specifickým způsobem v rodině, ve škole, v médiích etc. Žáci se učí vnímat rozdílnost, podobnost i totožnost významu, hledají synonyma či homonyma (Vágnerová, 2012). Komunikace je ovšem u každého rozdílná. Rozdíly jsou nejen ve slovní zásobě, ale například i v preferenci slovních druhů či slov. Obecně platí, že dívky začínají mluvit dříve než chlapci a rovněž ve věku 11 až 13 let dosahují lepších výsledků v testech zaměřených na verbální schopnosti (Langmeier, 2006).

Dle Thorové (2015) je pro děti stále centrem rodina, avšak začínají již také tíhnout k vrstevnickým vztahům, které ovšem bývají vrtkavé. Děti mají rovněž rády skupinové hry a týmovou spolupráci, jezdí na tábory. Skupinové hry je učí strategickému myšlení, spolupráci, soupeření, komunikaci či například odolávat tlaku skupiny. Později vznikají skupinové identity, ve kterých si děti ve skupinách sepisují seznam členů, pravidel či mají tajemství (Thorová, 2015). Děti v tomto věku preferují „stejnopohlavní“ skupiny, díky kterým se ztotožňují se skupinou vrstevníků stejného pohlaví (Vágnerová, 2012).

Kresba se v tomto období již spíše vylepšuje, a to zejména technicky. Děti se více zaměřují na detaily, snaží se vystihnout realitu (*vizuální realismus*) a jsou pečlivější. Kresba, společně s psaním a pracovními činnostmi rozvíjí jemnou motoriku, která je velmi důležitá

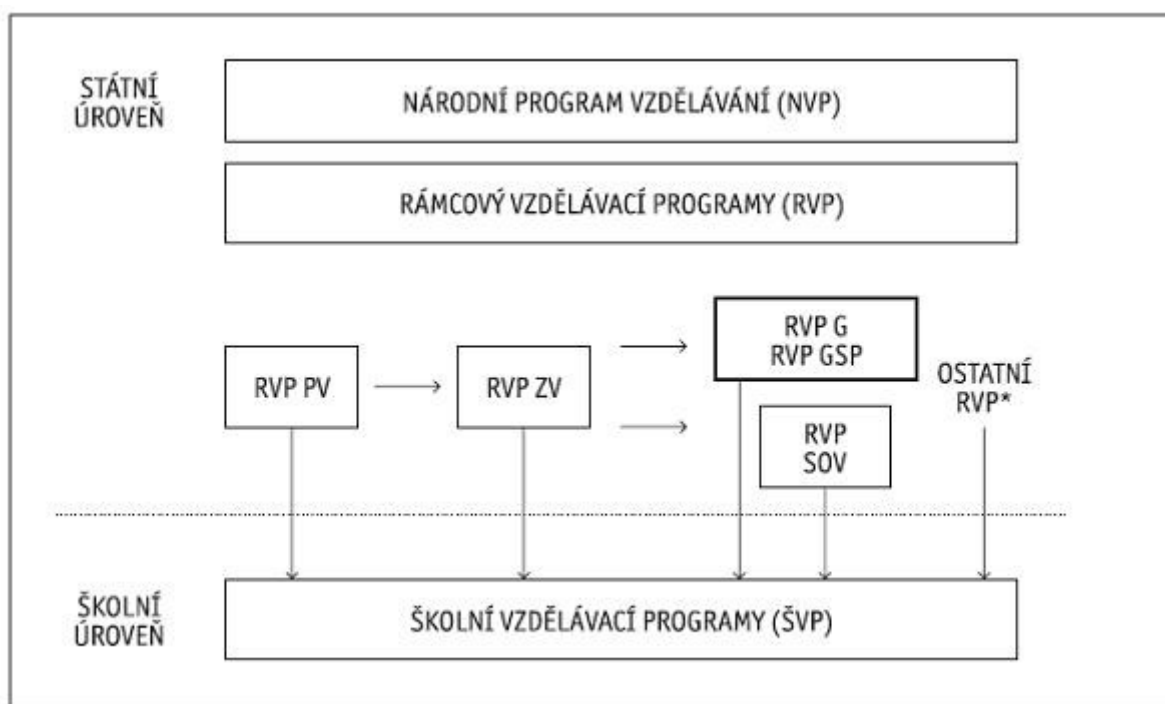
například pro komunikaci (Thorová, 2015). Rovněž můžeme pozorovat lepší koordinaci celého těla (Langmeier, 2006).

V tomto věku se rovněž rozvíjí dovednost čtení a psaní. K rozvoji čtení a psaní je zapotřebí zvládat mnoho dílčích schopností a dovedností, mezi něž můžeme zařadit zrakovou a sluchovou percepci, jemnou motoriku či senzoryckou koordinaci. Podstatné je pochopit podstatu písma jako kódu, kterým je zaznamenáno nějaké sdělení. Je zapotřebí, aby si děti uvědomily, že písmo má symbolickou funkci a že je třeba respektovat určitá pravidla. Čtení lze chápat jako dešifrování a reprodukci daného textu. Děti nejprve postupují od rozlišení tvaru jednotlivých písmen, ta se poté učí kombinovat do slabik či slov a následně slova skládají do vět. Je rovněž podstatné, aby děti pochopily, že není možné hlásky různé zaměňovat, stejně tak slabiky. Vývoj čtenářských dovedností probíhá ve dvou fázích. První je fáze *čtení bez porozumění*, při které dítě klade důraz na formální stránku a plně se soustředí na samotné čtení, a druhou fází je fáze *čtení s porozuměním*. V této fázi je nutné porozumět textu, což závisí na zapamatování si informace a rovněž na způsobu její interpretace (Vágnerová, 2012).

Zrakové a sluchové vnímání je rovněž zdokonalováno. Součástí zrakové percepce je schopnost správně vnímat pořadí (písmen, číslic), tzv. *vizuální sekvenční percepce*. Tato schopnost je ovlivněna zralostí oblastí mozku, zejména v čelním a temenním laloku. Zrakové vnímání je rovněž ovlivněno koordinací očních pohybů, jež obvykle dozrává okolo 6. roku života. Mezi 5. až 7. rokem dozrává tzv. *fonologická senzitivita*, což je schopnost rozlišovat zvukovou podobu mluvené řeči. Rovněž se na počátku školní docházky zlepšuje *fonologická diferenciac*e, tj. rozlišování různých hlásek a slabik. V neposlední řadě se rozvíjí *fonologická sekvenční percepce* neboli vnímání časové posloupnosti podnětů, zvukového charakteru (Vágnerová, 2012). Pozornost je pro děti tohoto věku velmi důležitá (Vrbková, 2017). Nedostatečná pozornost často způsobuje školní selhání, jelikož pozornost rozhoduje o úspěchu či neúspěchu v učení (Mertová, 2007). Co se týče pozornosti, je snahou pedagogů zaměřit pozornost žádoucím směrem, přičemž velmi pomáhá vizualizace, střídání aktivit či například odpočinek (Thorová, 2015). Dítě v 7 letech se dokáže koncentrovat zhruba sedm až deset minut a u dítěte desetiletého je to zhruba deset až patnáct minut (Vágnerová, 2012). Dle Langmeiera (2006) je dítě rovněž vytrvalejší, více pečlivé a vše důkladně prozkoumává.

3.2 Vymezení odborných termínů

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy hlásá zásadu rozvoje školství a dalších vzdělávacích aktivit vyvozováním z obecně přijatého rámce vzdělávací politiky a vymezených záměrů, které jsou vyhlášeny v podobě vládního dokumentu, tzv. Bílé knihy. Bílá kniha je *systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu*. Ministerstvo odpovídá za zpracování státního programu vzdělávání, tzv. národního kurikula. V tomto programu jsou zastoupeny hlavní zásady a závazné požadavky, do kterých jsou promítány cíle vzdělávání a výchovy. Dokumenty jsou vytvářeny na státní a školní úrovni. Do státní úrovně spadá například Národní plán vzdělávání (NVP) a též Rámcové vzdělávací programy (RVP). V národním programu jsou uvedeny obecné požadavky, kdežto v RVP je převážně popsána závazná platnost jednotlivých etap vzdělávání. Školní vzdělávací programy si pak vytváří každá škola sama v souvislosti s jejími možnostmi (Smejkalová, 2009).



Obrázek č. 2: Systém kurikulárních dokumentů (Smejkalová, 2009 str. 15)

Ve vzdělávání dětí s postižením existují čtyři přístupy. *Exkluze* znamená, že děti nezvládají nároky na ně kladené a tudíž je zapotřebí vyloučit je z edukačního procesu. *Segregace* značí, že se žáci dělí dle kritérií na skupiny, s důrazem na informaci, že v homogenní skupině jim bude nejlépe. Při *integraci* vedle sebe stále existují vyčleněné skupiny, avšak dítě s postižením může navštěvovat běžné školy. V případě neúspěchu se ovšem může

vrátit do speciálního zařízení. *Inkluze* pracuje zejména s názorem, že je třeba akceptovat heterogenitu a individuální potřeby žáků. Rovněž je kladen důraz na myšlenku, že nejvíce stigmatizující jsou ta postižení, která jsou viditelná (Lechta, 2010). Integrace se může členit na *individuální*, kdy je jedno dítě s postižením zařazeno do běžné školy (často v místě bydliště), či *skupinovou*, kdy jsou žáci s postižením v jedné skupině a jsou vyučováni v běžné škole (Jucovičová, 2009).

Inkluzivní edukace si klade za cíl sociální adaptaci člověka s postižením a rovněž vytvoření výchovně-vzdělávacího systému, který bude pro jedince přístupnější. Na místě je ovšem zvážit, zda lze inkluzi zajistit ve všech institucích a u všech dětí (Bartoňová, 2018). Je rovněž nutné brát ohledy na to, že „*míra znevýhodnění člověka s postižením je závislá i na materiálních podmínkách života, společenském postavení, na jeho možnosti přijímat a dostávat pomoc a podporu od jiných lidí*“ (Lechta, 2010, s. 52).

Na školách fungují školská poradenská pracoviště, kde působí výchovný poradce a školní metodik prevence, často také školní psycholog a speciální pedagog. Školské poradenské pracoviště zajišťuje psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku (Michalík, 2015). Cílem je posoudit kognitivní schopnosti dítěte a jeho osobnostní charakteristiky, dále např. posoudit percepční motorické schopnosti, úroveň čtení a početní dovednosti (Jucovičová, 2009). Na školách mohou být rovněž speciálněpedagogická centra (SPC), která podporují integraci a zaměřují se zejména na poradenskou činnost (Vítková, 1998). Speciální pedagog se zabývá zejména terapeutickou činností a poradenstvím, kdežto asistent pedagoga pomáhá žákovi při překonávání bariér (Lechta, 2010). Účelem poradenských služeb je zejména vytvářet vhodné podmínky pro zdravý tělesný a psychický vývoj, naplnění vzdělávacích potřeb, rozvíjení schopností, metodickou podporu a podobně (Vyhláška č. 197/2016 Sb.).

3.3 Rámcový vzdělávací program

Rámcově vzdělávací programy specifikují závazné požadavky pro jednotlivé stupně a obory vzdělání a rovněž formují pravidla k tvorbě školních vzdělávacích programů, podle kterých se vzdělávání uskutečňuje v konkrétní škole. Důležitá je zejména vyváženost poznatků, rozvoj kompetencí a dále osvojování postojů a hodnot (Zákon č. 46/2019 Sb.). Zásadní je rovněž provázanost mezi cíli, obsahem a kompetencemi. Cílem je naučit se poznávat, jednat, žít společně. Mimo jiné je také za cíl považováno zavádění funkcí školních psychologů a školních speciálních pedagogů a v neposlední řadě rozšíření

systému pedagogicko-psychologického poradenství. Mezi cíle vzdělávací soustavy patří rozvoj lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti (začleňuje jedince do společenského procesu poznání), výchova k ochraně životního prostředí, posilování soudržnosti (rovný přístup, výchova k lidským právům), podpora demokracie a občanské společnosti, výchova k partnerství a další. Rovněž je nutné zajistit spravedlivý přístup ke vzdělávacím příležitostem, rozvíjet maximálně potenciál u každého jedince či nově utvářet vzdělávací systém, který chce dosáhnout nejvyšší kvality i efektivity vzdělávání (Kotásek, 2001).

První stupeň základního vzdělávání je významný zejména přechodem volnějšího režimu z předškolního vzdělávání do systematického povinného vzdělávání. Toto období patří k nejnáročnějším, jelikož přináší časové a režimové změny, pravidelnější způsob práce, nové prostředí, lidi, a mnoho dalších. Z tohoto důvodu je zejména v tomto období důležité respektovat přirozené potřeby žáků. Hlavním cílem je vytvářet předpoklady pro celoživotní učení (základní návyky a dovednosti, motivace k učení, osvojení gramotnosti a další). Rovněž je důležitá vhodná atmosféra a lidský kontakt mezi učitelem a žákem. Při vzdělávání dětí je nezbytné využívat poznatky, které se týkají vývoje mozkových funkcí, jelikož jsou děti stále častěji vystavovány komunikaci prostřednictvím elektronických přístrojů a tím mohou být vystaveny informacím, které mohou vážně poškodit jejich zdravý mentální vývoj (Kotásek, 2001).

Žákům jsou rovněž sestavovány *individuální vzdělávací plány* (IVP), za které zodpovídá ředitel školy a na jejichž tvorbě se podílí třídní učitel, rodiče, asistent pedagoga a pracovníci SPC/PPP (Zákon č. 46/2019 Sb.). Tento dokument vychází ze závěrů speciálněpedagogického vyšetření a ze školních vzdělávacích plánů (Vyhláška č. 270/2017 Sb.). IVP lze během roku upravovat a minimálně jednou ročně je zapotřebí vyhodnotit naplňování tohoto dokumentu (Bartoňová, 2018). IVP se vypracovává před nástupem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školy, nejpozději však měsíc po jeho nástupu (Jucovičová, 2009). Součástí IVP je rovněž seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů pro výuku žáka či pro konání zkoušek (Jak má vypadat individuální vzdělávací plán?, © 2011–2019).

3.4 Podpůrná opatření, kompenzační pomůcky

Podpůrná opatření mají pomoci rozvinout vzdělávací potenciál žáka. Na prvním místě by vždy měly být kladeny potřeby žáka, možnosti školy by měly být až na místě druhém. Pracovníci školských poradenských pracovišť se řídí Etickými kodexy dle své specializace. Podpůrná opatření mohou být poskytována formou:

- **organizace výuky** – úprava režimu výuku (časová, místní), další pracovní místo pro žáka, prostorové uspořádání třídy, zasedací pořádek, méně žáků ve třídě atd.;
- **modifikace výukových metod a forem práce** – individuální práce s žákem, kooperativní učení, strukturalizace výuky, aktivní učení, motivace, kontrola pochopení učiva atd.;
- **intervence** – spolupráce rodiny a školy, rozvoj jazykových kompetencí, intervenční techniky (VTI = videotrénink interakcí), rozvoj specifických dovedností nácvik sebeobslužných dovedností a sociálního chování a podobně;
- **pomůcky** – didaktické, speciální didaktické, kompenzační a reedukační;
- **úprava obsahu vzdělávání** – respektování specifik, úprava rozsahu a obsahu učiva, rozložení učiva, obohacování učiva;
- **hodnocení** – individualizace, dlouhodobé pozorování;
- **příprava na výuku** – jiné formy přípravy (opakování, domácí úkoly);
- **podpora sociální a zdravotní** – léčebná režimová opatření (mimořádné přestávky, přístup k nápojům), odlišné stravování, podávání medikace, reedukační a socializační pobyty atd.;
- **práce s třídním kolektivem** – klima třídy;
- **úprava prostředí** – pracovního prostředí, bezbariérovost (Michalík, 2015).

Lze odlišit pět stupňů podpůrných opatření (Bartoňová, 2018). Podpůrná opatření se dělí dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti a lze je vzájemně kombinovat. První stupeň podpůrného opatření lze uložit bez doporučení školského poradenského zařízení, kdežto u druhého až pátého stupně je doporučení vyžadováno. Dostačující úpravou může být zvýšená individualizace v postupech se žákem. Plán pedagogické podpory se tvoří za účasti více pedagogů, kteří se domlouvají na úpravách (Podpůrná opatření ©

2011–2019). Zároveň u druhého až pátého stupně je zapotřebí informovaného souhlasu zletilého žáka či jeho zákonného zástupce (Zákon č. 46/2019 Sb.). U prvního stupně jsou užity minimální úpravy metod, organizace a hodnocení (Vyhláška č. 270/2017 Sb.). Pojem *podpůrná opatření* se poprvé objevil ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (Michalík, 2015).

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) mají často problémy se zapamatováním instrukcí či s orientací v prostoru a čase. Z tohoto důvodu je u nich zapotřebí budovat pozitivní sebekoncept, tedy je nutné, aby výuka směřovala ke zlepšení a budování sebevědomí (Bartoňová, 2018). Rovněž mají grafomotorické obtíže, zejména při úchopu tužky, napodobování písmen, či obtíže s pomalým tempem psaní. Při těchto obtížích zásadním způsobem pomáhá správné sezení a držení těla či relaxační grafomotorická cvičení při kterých se začíná volným tahem po papíře. Rovněž mají žáci těžkosti v pravopise, což lze zmírnit různými cvičeními na sluchovou analýzu a syntézu, rytmizací slov či například zpětnou kontrolou. V přístupu k těmto dětem je nutný:

- multisenzoriální přístup;
- komunikativní přístup (rozumět a vyjadřovat se);
- sekvenční přístup (od jednoduchého ke složitějšímu);
- strukturovaný přístup (tematické celky);
- opakování, automatizace;
- respektování individuality dítěte (Vrbová, 2012).

Tato podpůrná opatření zahrnují (Vyhláška č. 27/2016 Sb.):

- speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání (IVP);
- kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály;
- asistent pedagoga;
- předměty speciálně pedagogické péče;
- snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině;

- pedagogicko-psychologické poradenské služby;
- jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.

Pro žáky s NKS může být na škole rovněž přítomen školní logoped, jenž zajišťuje komplexní logopedickou diagnostiku, intervenci, podporu při výuce či konzultační a poradenskou činnost pro rodiče (Michalík, 2015).

Podpůrná opatření *prvního stupně* identifikují samotní pedagogové pomocí rozborů prací, dlouhodobého hodnocení a podobně. Není třeba navýšení finančních prostředků na činnost školy ani zvláštní institucionální podpora. Nejčastěji jsou užívány: úprava zasedacího pořádku, přestávky, délka vyučování, s čímž souvisí stanovení časových limitů žáka. Co se týče pomůcek, vyžívají se běžné učebnice doplněné například o opakovaná učiva či o tabulky s přehledy. Podpůrná opatření *druhého stupně* se již realizují na základě doporučení školského poradenského zařízení. Ve většině případů je zapotřebí rovněž úprava zasedacího pořádku či přestávky navíc. Dále pak didaktické či speciálnědidaktické pomůcky, kam lze zařadit přehledy učiva, zvětšené písmo či zkrácené výukové materiály a podobně. Dále je možno využít služby tzv. *sdíleného asistenta*, který se nevěnuje pouze jednomu žákovi, nýbrž podporuje větší počet žáků. Při podpůrných opatření *třetího stupně* je již nutno provést úpravy, jež zasahují do organizace práce s třídou. Rovněž je nutná odborná speciálněpedagogická či psychologická intervence, která je poskytována buď v rodině žáka, nebo ve škole. Žáci většinou mají IVP a obsah učiva může být redukován. Navíc lze využít kompenzační i rehabilitační pomůcky i služby asistenta pedagoga. Podpůrná opatření *čtvrtého stupně* obsahují tvorbu IVP a úpravy ve školním vzdělávacím programu. Využívají se speciální učebnice či kompenzační/rehabilitační pomůcky, úpravy pracovního prostředí či alternativní formy komunikace (Michalík, 2015). Podpůrná opatření *pátého stupně* vyžadují „nejvyšší míru přizpůsobení organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání vzdělávacím potřebám žáka a respektování jeho možností a omezení při hodnocení výsledků vzdělávání“ (Michalík, 2015, s. 44). Jsou využívána všechna opatření jako v předchozím stupni, avšak rovněž může probíhat individuální výuka v domácím prostředí zajišťována pedagogy školy (Michalík, 2015).

Při hodnocení lze využít alternativní formu, tedy hodnocení slovní. Hodnocení musí rovněž vycházet z individuálních možností žáka a přináší zpětnou vazbu nejen žákovi, ale i učiteli. (Lechta, 2010). Učitel také může žáka hodnotit z dlouhodobého hlediska,

což pomáhá zaznamenat pokrok v jednotlivých oblastech a rovněž pomáhá eliminovat kolísání v podávání výkonu.

Rozlišuje se hodnocení *neformální* (pozorování výkonů, komentováno neverbálně či stručně verbálně), hodnocení *průběhu* (právě probíhající činnosti), hodnocení *slovní stručné* (limitováno rozsahem pojmů k hodnocení), hodnocení *slovní rozšířené* (lépe specifikuje individuální pokrok žáka), *kriteriální* (splnění či nesplnění úkolu), *kombinované* (v předmětech, ve kterých je hodně známek za malé pracovní výkony) a *sebehodnocení*. Hodnocení zasahuje emocionální sféru osobnosti, tudíž má velkou motivační funkci. Dobré hodnocení motivuje žáka k lepšímu výkonu, proto by každé hodnocení mělo obsahovat pozitivní prvky (Vrbová, 2015). Vrbová (2012) uvádí možné formy hodnocení u žáka s NKS. Hodnocení může být realizováno formou ústního zkoušení, písemného zkoušení, rozhovoru ve dvojici či skupině nebo zkoušení mimo třídu. Při výběru vhodného zkoušení záleží na individualitě žáka.

Asistent pedagoga působí ve třídě u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Náplní jeho práce je přímá pedagogika činnost a vždy pracuje pod vedením učitele (Asistent pedagoga © 2011–2019). Vysvětlení nové látky je vždy na učiteli, asistent pedagoga může žákovi látku dovysvětlit, procvičovat s ním či látku zopakovat. Rovněž je vhodné, aby asistent pedagoga podával rodičům informace, jelikož často tráví se žákem více času než učitel (Michalík, 2015). Taktéž s žákem rozvíjí jazykové kompetence ve všech jazykových rovinách, posiluje sluchovou a zrakovou percepci a dbá na nácvik samoobslužných činností a sociálního chování. U žáků s NKS je také realizována výuka za dopomoci alternativní a augmentativní komunikace. Jedná se zejména o žáky, kteří se mohou jen velmi omezeně dorozumívat mluvenou řečí, jsou pasivní v komunikaci, mají obtíže v expresi i porozumění apod. Dle různých metod (komunikační tabulky, technické pomůcky) pomáháme žákovi vyjádřit své postoje, rozhodovat se a adekvátně reagovat (Vrbová, 2015).

Zapotřebí je rovněž úprava režimu, jak časová, tak místní. Je zapotřebí střídat různé formy práce (výklad, skupinová práce, relaxace), ale zejména je zásadní dbát na individuální pracovní tempo žáka. Žáka je vhodné posadit do předních lavic, ale není ho vhodné izolovat od ostatních spolužáků. Rovněž bývá zapotřebí více pracovního místa, vzhledem ke speciálním pomůckám, které žák používá. (Vrbová, 2015).

Pomůcky pro žáky s NKS lze buď zapůjčit ze speciálněpedagogického centra či zakoupit (Vrbová, 2012). Pomůcky se mohou dělit na didaktické, speciální didaktické a reedukační, a kompenzační. Výběr pomůcek záleží na:

- druhu a hloubce NKS;
- individuálních potřebách žáka;
- zkušenostech učitele (Vrbová, 2015).

Didaktické pomůcky jsou učební pomůcky, kam lze zařadit učebnice, pracovní sešity, obrázkové materiály, video- i audiozáznamy, symbolická zobrazení a další. Vzhledem k problematickému zpracování pouze verbální cestou, jsou pro žáky s NKS tyto pomůcky obzvláště důležité, zejména z toho důvodu, že jim je třeba zprostředkovat informace dalšími cestami, například hmatem či zrakem (Vrbová, 2015).

Speciální didaktické pomůcky jsou vytvořeny speciálně pro žáky s NKS a jedná se zejména o speciální texty či pomůcky pro komunikaci. Reedukační pomůcky jsou zaměřené na porušené nebo nevyvinuté funkce, kdežto kompenzační pomůcky kompenzují nedostatky v komunikaci. V případě kompenzačních pomůcek se jedná například o tabulky s přehledy písma, s abecedou či gramatickými jevy. Rovněž je možné využít různé výukové programy na počítači, či aplikace pro tablety (Vrbová, 2015).

Strukturalizace výuky je taktéž jedním z podpůrných opatření, které klade důraz na řád a struktury. Žáci s NKS mívají problémy s dějovou posloupností, uspořádáním prostoru či v orientaci v prostoru. Motivaci můžeme vnímat jako prostředek podpůrných opatření. Když je žák mladší, uplatňuje se zejména vnější motivace (pochvala), avšak když začne převládat vnitřní motivace, žák často dosahuje lepších výsledků (Vrbová, 2015).

Závěr

Poslední kapitola teoretická části se věnuje vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností. V první části kapitoly jsou uvedeny pojmy, které souvisí se vzděláváním (integrace, inkluze), a rovněž jsou charakterizovány žáci mladšího školního věku z hlediska vývoje. Dále jsou uvedeny zásady, které by měl každý pedagog, vzhledem ke vzdělávání žáků se znevýhodněním, dodržovat. V další části je charakterizován individuální vzdělávací plán, který tito žáci často využívají. Poslední podkapitola je zaměřena na podpůrná opatření, která jsou v textu rozdělena na pět stupňů, a každý

stupeň podpory je stručně charakterizován. Dále je v textu zmínka o hodnocení, asistentovi pedagoga a pomůckách, které tito žáci využívají.

4 ANALÝZA PŘÍSTUPŮ K ROZVOJI KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

4.1 Cíle a metodologie

Hlavním cílem výzkumné části diplomové práce je analyzovat komunikační dovednosti žáků mladšího školního věku v běžné základní škole.

Dílčí cíle jsou:

- Analyzovat expresivní složky řeči;
- Analyzovat receptivní složky řeči;
- Analyzovat přístupy pedagogů k rozvoji komunikačních dovedností.

Rovněž byly stanoveny výzkumné otázky:

- VO1: Jaká specifika se objevují u sledovaných žáků v komunikačních schopnostech?
- VO2: Ve kterých oblastech lze u žáků sledovat nejvýraznější pokroky?
- VO3: Jakým způsobem rozvíjejí paní učitelky komunikační dovednosti žáků?

Výzkumné šetření bylo provedeno kvalitativní metodologií pomocí semistrukturovaného a strukturovaného rozhovoru, zúčastněného pozorování a následné analýzy výsledků činností. Výzkumné šetření proběhlo v červnu roku 2018 a následně v listopadu téhož roku. Šetření probíhalo v první (v listopadu již druhé) třídě základní školy, jež se nachází ve Středočeském kraji. Šetření bylo zaměřeno na expresivní i receptivní složky. U expresivních složek to byla zejména analýza výslovnosti, aktivní SZ, gramatických kategorií a sociálního užití komunikačních schopností. V rámci receptivních složek se jednalo o analýzu sluchového vnímání a porozumění řeči. Vlastní šetření je rozděleno na dvě části. V první části jsou výsledky hromadně zpracovány do tabulek, ve kterých je zřetelně vidět, jak si žáci v jednotlivých oblastech vedli. Oproti tomu druhá část je již individuální a jsou zde zaznamenány pokroky jednotlivých žáků vzhledem k delšímu časovému horizontu obou částí výzkumného šetření.

4.2 Charakteristika výzkumného vzorku a místa šetření

Výzkumné šetření bylo provedeno na základní škole nacházející se ve Středočeském kraji. Tato škola je nově zrekonstruována a disponuje tělocvičnou, kuchyní, jídelnou, družinou a rovněž i školními hřišti. Po rekonstrukci je škola přizpůsobena integraci žákům s tělesným postižením a na škole působí přibližně dvacet pedagogů.

Do výzkumného šetření v červnu 2018 se zapojil první ročník, následně se stejní žáci (v době druhého výzkumného šetření již druhý ročník) zapojili rovněž v druhé části výzkumného šetření v listopadu 2018. Šetření bylo provedeno v rámci vyučovacích hodin a za informovaného souhlasu získaného od rodičů žáků prostřednictvím učitelů základní školy. Výsledky byly v souladu s Nařízením Evropského parlamentu a Rady č. 2016/679 (GDPR) anonymizovány, proto v dalších částech bude zveřejněno pouze označení chlapec/chlapci, dívka/ dívky či podobné alternativy.

4.3 Vlastní šetření

Výzkumného šetření se zúčastnilo 21 žáků. V následující části můžeme pozorovat výsledky výzkumného šetření provedeného v červnu v porovnání s výsledky získanými v listopadu. Tabulky jsou rozděleny na sekce „zvládá, nezvládá“ a v některých tabulkách je rovněž sekce „zvládá s dopomocí“. Možnost „zvládá s dopomocí“ není uvedena u všech tabulek, ale pouze u těch cvičení, ve kterých byla využita. Cvičení probíhala v obou případech v dopoledních hodinách, kdy za mnou žáci, v průběhu vyučovací hodiny, docházeli do ředitelny, kde se výzkumné šetření realizovalo.

Analýza porozumění

Výběr obrázků podle pokynů

V rámci tohoto cvičení měli žáci vybrat určený obrázek (lev, sekera, houba, teploměr, policejní auto, fotbalista, lednice, hruška, batoh, kartáček).

Červen

	zvládá	nezvládá
	21	0

Tabulka č. 1: Výběr obrázků podle pokynů, červen

Listopad

	zvládá	nezvládá
	21	0

Tabulka č. 2: Výběr obrázků podle pokynů, listopad

V tomto cvičení nebyly zaznamenány žádné chyby.

Manipulace s předměty podle pokynů

Pokyny, stěžejní pro toto cvičení, byly následovné: *Auto stojí vedle koně. Kočka a pes stojí u auta, a ježek vylezl na auto. Pes utekl za auto a kočka psa nemohla najít. Kočka je na autě a pes vedle auta, ale poté kočka z auta slezla a sedla si vedle psa.*

Červen

	zvládá	nezvládá
pokyn č. 1	21	0
pokyn č. 2	21	0
pokyn č. 3	20	1
pokyn č. 4	20	1

Tabulka č. 3: Manipulace s předměty podle pokynů, červen

V tomto cvičení chybovali pouze dva chlapci, ostatní žáci cvičení splnili bezchybně. Jeden z chlapců umístil figurku kočky před pejska (namísto vedle pejska), druhý hoch umístil pejska vedle auta (namísto za figurku auta).

Listopad

	zvládá	nezvládá
pokyn č. 1	21	0
pokyn č. 2	20	1
pokyn č. 3	21	0
pokyn č. 4	21	0

Tabulka č. 4: Manipulace s předměty podle pokynů, listopad

Při druhém setkání chyboval pouze jeden z chlapců, který rovněž chyboval při setkání prvním.

Pokyny k běžným činnostem

Pokyny byly následovné: *Levou rukou se dotkni nosu. Odsuň židli od stolu. Běž hodit papír do koše. Pravou rukou se dotkni levého kolene. Skákej po jedné noze.*

Červen

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
pokyn č. 1	16	2	3
pokyn č. 2	21	0	0
pokyn č. 3	21	0	0
pokyn č. 4	15	2	4
pokyn č. 5	21	0	0

Tabulka č. 5: Pokyny k běžným činnostem, červen

V tomto cvičení měli žáci největší obtíže se správným určením pravé a levé ruky. V kategorii „s dopomocí“ jsou žáci, kteří špatně určili pravou či levou ruku a po mé otázce „Opravdu takto?“ se sami opravili.

Listopad

	Zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
pokyn č. 1	15	2	4
pokyn č. 2	21	0	0
pokyn č. 3	21	0	0
pokyn č. 4	17	2	2
pokyn č. 5	21	0	0

Tabulka č. 6: Pokyny k běžným činnostem, listopad

Rovněž jako při minulém setkání činilo žákům největší potíže určení pravé a levé ruky.

Výběr jednotlivých kategorií

Červen

	zvládá	nezvládá
ovoce	21	0
zvířata	18	3
dopravní prostředky	20	1
pohádkové postavy	18	3
věci do školy	21	0

Tabulka č. 7: Výběr kategorií, červen

Toto cvičení nebylo pro žáky příliš náročné. Jedna z dívek tvrdila, že do dopravních prostředků patří i koště u čarodějnice, což jsem po zvážení jako odpověď uznala. Dále stejná dívka zařadila vodníka do kategorie zvířat a argumentovala tím, že se jedná o žabáka. Jeden z chlapců nedokázal zařadit kolo a do pohádkových postav zařadil i tygra a žirafu.

Listopad

	zvládá	nezvládá
ovoce	19	2
zvířata	20	1
dopravní prostředky	21	0
pohádkové postavy	19	2
věci do školy	21	0

Tabulka č. 8: Výběr kategorií, listopad

Některé děti ukazovaly na příslušné obrázky a pojmenovaly je, což nebylo hlavní podstatou daného úkolu. Jedna dívka navíc začala vyjmenovávat věci, které na obrázku nebyly, ale do kategorie by mohly být vhodně zařazeny. Jeden z chlapců do kategorie zvířat přiřadil také čerta. Naopak jedna dívka k pohádkovým postavám přiřadila psa a žirafu. Jeden chlapec obrázky i slovně pojmenoval, bohužel některá slova byla chybná: tygr x lev a do pohádkových postav chybně zařadil autobus. Další hoch do kategorie „ovoce“ nezařadil pomeranč a jahodu.

Analýza SZ

Pojmenuje barvy

Červen

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
	21	0	0

Tabulka č. 9: Pojmenování barev, červen

Toho cvičení zvládly všechny děti bezchybně. Užívaly spojení barev („černo-bílá“) a rovněž i barvy neobvyklé (lososová či vínová).

Listopad

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
	21	0	0

Tabulka č. 10: Pojmenování barev, listopad

Rovněž jako při minulém setkání bylo cvičené zcela bezchybné.

Pojmenování geometrických tvarů

Červen

	zvládá	nezvládá
čtverec	20	1
obdélník	21	0
trojúhelník	18	3
kruh	20	1

Tabulka č. 11: Pojmenování geometrických tvarů, červen

V tomto cvičení jeden chlapec zaměnil čtverec za trojúhelník, další chlapec nedokázal pojmenovat kruh a poté dva chlapci a jedna dívka nedokázali vhodně pojmenovat trojúhelník. Přes drobné nedostatky bylo toto cvičení zvládnuto velmi rychle a bez větších obtíží.

Listopad

	zvládá	nezvládá
čtverec	19	2
obdélník	19	2
trojúhelník	18	3
kruh	21	0

Tabulka č. 12: Pojmenování geometrických tvarů, listopad

V tomto cvičení jeden z chlapců slovo *čtverec* nahradil slovem *kostka*. Největší potíže opět činilo pojmenování trojúhelníku.

Pojmenování zvířat

Červen

	zvládá	nezvládá
	18	3

Tabulka č. 13: Pojmenování zvířat, červen

Cvičení na pojmenování zvířat bylo pro děti velmi jednoduché, pouze dvě dívky nedokázaly pojmenovat páva a jeden chlapec husy (řekl, že se jedná o labutě). Rozdíl zde byly pouze v tom, zda děti zvířata pouze vyjmenovaly, či zda zvířata ve větách i popsaly a větu dále rozvinuly. Některé děti navíc rozlišovaly *kočka x kocour* a *kachna x kačer*.

Listopad

	zvládá	nezvládá
	20	1

Tabulka č. 14: Pojmenování zvířat, listopad

Pouze jeden z chlapců nedokázala pojmenovat páva.

Pojmenování lidského těla

Červen

	zvládá	nezvládá
hlava	21	0
krk	21	0
trup/břicho/hrudník	19	2
ruka	21	0
noha	21	0

Tabulka č. 15: Pojmenování lidského těla, červen

V tomto cvičení pouze dva chlapci nedokázali pojmenovat hrudník, jinak vše ostatní bylo v pořádku. Tři dívky navíc popsaly navíc části těla, na které šipky neukazovaly, včetně obočí či řas. Některé děti užívaly termíny jako „horní a dolní končetiny“.

Listopad

	zvládá	nezvládá
hlava	21	0
krk	21	0
trup/břicho/hrudník	18	3
ruka	19	2
noha	19	2

Tabulka č. 16: Pojmenování lidského těla, listopad

Děti užívaly slova jako „horní a dolní končetiny“. Jedna z dívek vyjmenovala navíc oči, uši a pupík. Další dívce jsem vždy musela říct první slabiku slova, jinak sama nepojmenovala žádnou část těla.

Tvoření protikladů

Červen

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
tlustý/tenký, hubený	20	0	1
plný/prázdný	15	3	3
krátký/dlouhý	17	1	3
malý/velký	20	0	1
den/noc	16	0	5
zlý/hodný	20	0	1

Tabulka č. 17: Tvorba protikladů, červen

V tomto cvičení byl největším problémem protiklad „den X noc“, jelikož děti většinou tvrdily, že je na obrázku Slunce a na druhém obrázku noc. S dopomocí (říci slovo „den“) už poté cvičení plnily adekvátně. Dále byl pro děti náročný protiklad „plný x prázdný“, a i přes nápovědu slova „plný“ utvořila spousta dětí protiklad jako „neplný“. Některým dětem jsem musela správné slovo říci a ony poté utvořily správný protiklad. Tyto případy jsou zařazeny ve skupině „s dopomocí“.

Listopad

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
tlustý/tenký, hubený	19	1	1
plný/prázdný	15	2	4
krátký/dlouhý	16	3	2
malý/velký	20	1	0
den/noc	19	2	0
zlý/hodný	19	2	0

Tabulka č. 18: Tvorba protikladů, listopad

V tomto cvičení dva z žáků utvořili protiklad jako dlouhé *kalhoty x sukně*. Dále žákům činil potíže protiklad **plný x prázdný**. Žáci obrázek komentovali tím, že koš je rozsypaný.

Pojmenování nesmyslu na obrázku

Červen

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
budík na stromě	21	0	0
ze slunce prší	21	0	0
letadlo má ptačí křídla	19	0	2
jablko je modré	21	0	0
stůl má tři nohy	17	0	4
kohoutek je opačně	21	0	0

Tabulka č. 19: Pojmenování nesmyslu, červen

V tomto cvičení byly znatelné rozdíly zejména v jednoduchých větách či souvětích. Někteří žáci užívali jednoduché věty („Stůl má šuplík. Stůl nemá tři nohy.“), jiní souvětí („Špatně je tenhle obrázek, protože na stromě nemá být budík.“). Jeden chlapec při tomto cvičení nedokázal správně skloňovat („Na stromu je hodiny. Letadlo je do ptáka. Stůl nemá tři nohou.“). Dva chlapci u obrázku stolu řekli, že je to špatně proto, že stůl nemá šuplík.

Listopad

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
budík na stromě	21	0	0
ze slunce prší	20	0	1
letadlo má ptačí křídla	20	0	1
jablko je modré	21	0	0
stůl má tři nohy	20	0	1
kohoutek je opačně	20	0	1

Tabulka č. 20: Pojmenování nesmyslu, listopad

Žáci převážně hovořili v souvětích a nesmysly na obrázku adekvátně komentovali. Někteří žáci ovšem odpovídali jen jedním slovem.

Hledání rozdílů

Červen

	zvládá	nezvládá
kočka	21	0
plot	20	1
strom	21	0
tulipán	21	0

Tabulka č. 21: Hledání rozdílů, červen

V tomto cvičení pouze jedna dívka nenašla všechny čtyři rozdíly. Některé děti opět svá tvrzení odůvodňovaly („Nahoře na stromě jsou čtyři jablka, dole jen tři.“).

Listopad

	zvládá	nezvládá
kočka	21	0
plot	20	1
strom	21	0
tulipán	21	0

Tabulka č. 22: Hledání rozdílů, listopad

Cvičení zvládli všichni žáci, vyjma jednoho, naprosto bezchybně.

Tvoření slov podobného významu (synonyma)

Červen

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
muž/pán/chlap	14	6	1
mluví/povídají si/něco říkají	18	1	2
dům/chalupa/stavení/barák	20	1	0
běží/pospíchá/utíká	20	1	0

Tabulka č. 23: Tvoření synonym, červen

V tomto cvičení měly děti největší obtíže u slova *pán*. Ani přes další nápovědy nedokázaly určit žádné synonymum. Některé děti potřebovaly s určitými slovy poradit, proto jsem opět zkoušela dávat slova do vět, ve kterých správné řešení mohlo být jasnější („Mluví – oni si spolu...povídají.“).

Listopad

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
muž/pán/chlap	15	3	3
mluví/povídají si/něco říkají	16	3	2
dům/chalupa/stavení/barák	19	2	0
běží/pospíchá/utíká	19	1	1

Tabulka č. 24: Tvoření synonym, listopad

V porovnání s minulým setkáním bylo toto cvičení hodnoceno hůře. Žáci ani přes nápovědy nedokázali určit zejména slovo *pán* či *mluví*. Žáci byli v průběhu druhého setkání více roztržiti, což mohlo zapříčinit horší výsledky.

Dějová posloupnost

Červen

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
bábovka	18	3	0
prádlo	16	5	0
auto	16	2	3
záplata	16	2	3

Tabulka č. 25: Dějová posloupnost, červen

V tomto cvičení byly opět velké rozdíly, jelikož některé děti zvládaly všechny úkoly bez chyby, jiné v nich naopak udělaly množství chyb. Nejčastější chybou bylo, že nitě i nářadí děti umisťovaly na první místo. Vždy jsem se dotázala, proč mají obrázky seřazené tímto způsobem. Některým dětem jsem uspořádání uznala jako správné, jelikož ho dokázaly správně odůvodnit („Nejdříve musíme jít pro nitě, potom se vrátíme ke kalhotám s dírou a zašijeme je“). Pokud nedokázaly postup vhodně odůvodnit, vyhodnotila jsem úkol jako chybný. Některé děti dávaly nejprve *těsto*, poté *nákup* a nakonec *bábovku*. Toto pořadí jsem také neuznávala jako správné.

Listopad

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
bábovka	20	1	0
prádlo	19	1	1
auto	18	1	2
záplata	16	3	2

Tabulka č. 26: Dějová posloupnost, listopad

Někteří na první místo dávali nitě či nářadí. Jeden chlapec dával některé obrázky vzhůru nohama, ale seřadil je správně. Další chlapec skládal obrázky od konce, ale když jsem se dotázala, který z obrázků má být první, určil jej správně.

Definice pojmu

Červen

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
čepice	21	0	0
míč	18	0	3
pes	16	0	5
autobus	21	0	0
talíř	21	0	0

Tabulka č. 27: Definice pojmu, červen

Všechny děti pojmy adekvátně vysvětlily a v kolonce „zvládá s dopomocí“ jsou uvedeny děti, kterým jsem musela klást konkrétní otázky, aby dokázaly odpovědět (Co je pes? – Je na dvoře. – K čemu tam je? – Hlídá. – Jak může vypadat? – Hnědý nebo bílý).

Listopad

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
čepice	21	0	0
míč	18	0	3
pes	17	0	4
autobus	21	0	0
talíř	21	0	0

Tabulka č. 28: Definice pojmu, listopad

Děti často jen popsaly, k čemu daná věc slouží, musela jsem se tedy doptávat, jak daná věc může vypadat. Děti pojem často komentovaly krátkými větami („Dává se na hlavu, aby nebyla zima. Je zvíře, které hlídá dům“).

Tvoření nadřazených pojmů

Červen

	zvládá	nezvládá
ovoce	19	2
zelenina	19	2
hračky	21	0
oblečení	19	2
náradí	20	1
nábytek	11	10
dopravní prostředky	16	5
nádobí	13	8
zvířata	21	0

Tabulka č. 29: Tvoření nadřazených pojmů, červen

V tomto cvičení bylo pro děti nejnáročnější zařadit vhodně *nádobí* a *nábytek*. Nádobí určovaly jako „sklo, věci na jídlo, příbory“. Nábytek jako „věci, pokoj, obývací“. Také dva chlapci zaměnili ovoce a zeleninu a jedna dívka tvrdila, že oblečení je „oblek“.

Listopad

	zvládá	nezvládá
ovoce	17	4
zelenina	18	3
hračky	21	0
oblečení	20	1
náradí	21	0
nábytek	14	7
dopravní prostředky	16	5
nádobí	17	4
zvířata	20	1

Tabulka č. 30: Tvoření nadřazených pojmů, listopad

Někteří žáci jako nadřazené pojmy určovali například: „oblečky, dopravní auta, pokojíček, věci na jídlo“. Jeden chlapec zaměnil ovoce a zeleninu. Dále byl nábytek pojmenováván slovy *majetek* či *ložnice*. Zvířata byla nahrazena slovem *ZOO* či *zahrada* a nádobí slovem *kuchyň*.

Popis obrázku

Červen

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
	15	1	5

Tabulka č. 31: Popis obrázku, červen

V kategorii „s dopomocí“ jsou žáci, kteří obrázek popisovali převážně kratšími větami a kterých jsem se musela často doptávat. Jeden chlapec obrázek nepopsal ani s pomocí konkrétních otázek, jelikož byl velmi nervózní a pouze kýval hlavou. Následuje několik příkladů vět, které děti užívaly: „Prasátko se baví s husou, kuřátka jí a ostatní po sobě pokukují.“ „Já tam vidím kohoutka, jak stojí na pařezu, a vedle je slepička.“ „Prasátko se válí v bahně (na obrázku toto znázorněno nebylo, chlapec si informaci vymyslel).“ „Koník stojí. Páv je na koníkovi. Slepice taky stojí.“ „Kůň stojí a prase taky stojí. Lekli se koně, jak tam rychle běží.“

Listopad

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
	18	0	3

Tabulka č. 32: Popis obrázku, listopad

Většina žáků hovořila v delších větách, užívala spojky a obrázek celý vhodně popsala. Většina dětí nejprve začínala hovořit o tom zvířeti, které pro ně bylo nejvíce atraktivní a nápadné.

Vyčlenění obrázku ze skupiny

Červen

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
jablko	21	0	0
talíř	17	2	2
květina	21	0	0
hrnek	19	1	1
lampa	21	0	0

Tabulka č. 33: Vyčlenění obrázku ze skupiny, červen

Nejvíce chyb v tomto cvičení měli žáci u obrázku hrnku a talíře. U obrázku hrnku spočíval důvod v tom, že byl jeden hrnek otočen a dětem připadalo, že tím pádem jsou otočeny hrnky dva. V takových případech jsem dětem radila, aby se na obrázek ještě jednou a lépe podívaly. Některým dětem tato informace pomohla a následně rozdíl správně určily. Tyto děti jsem zařadila do kategorie „s dopomocí“.

Listopad

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
jablko	21	0	0
talíř	21	0	0
květina	21	0	0
hrnek	20	0	1
lampa	21	0	0

Tabulka č. 34: Vyčlenění obrázku ze skupiny, listopad

Některé děti na obrázek pouze ukázaly a odůvodnily svůj výběr krátkou větou („Jablko nemá list.“), jiné děti svou volbu zdůvodňovaly v souvětích („Mezi ostatní nepatří tohle jablko, protože nemá stopku a list, a ostatní ho mají“). Jeden z chlapců nepostupoval systematicky, ale opět nejprve uvedl obrázky, u kterých si byl jistý odpovědí.

Analýza sluchového vnímání

Sluchová diferenciacie – rozlišování slov podle obrázků

Červen

	zvládá	nezvládá
mouka X moucha	21	0
bije X pije	20	1
dělo X tělo	21	0
vesta X cesta	21	0

Tabulka č. 35: Rozlišení slov podle obrázků, červen

Jeden chlapec nejprve chybně určil dělo, ale následně se sám opravil. Druhý chlapec chybně určil slova bije x pije, jinak toto cvičení všichni žáci bez problému zvládli.

Listopad

	zvládá	nezvládá
mouka X moucha	21	0
bije X pije	21	0
dělo X tělo	20	1
vesta X cesta	21	0

Tabulka č. 36: Rozlišení slov podle obrázků, listopad

Pouze u jednoho z chlapců nebylo možné rozpoznat, které ze slov vyslovil.

Sluchová diferenciacie – rozlišování slov sluchem

Červen

	zvládá	nezvládá
myška X myška	21	0
nos X noc	19	2
pes X pes	21	0
cesta X vesta	19	2
mouka X moucha	20	1

Tabulka č. 37: Rozlišování slov sluchem, červen

Chlapec buď neporozuměl zadání, nebo měl problémy ve sluchovém vnímání, jelikož u všech příkladů tvrdil, že jsou slova shodná. Dále u druhého a čtvrtého příkladu rovněž jeden z chlapců uvedl, že jsou slova stejná. Žáci většinou užívali slova stejný X nestejný. Jeden chlapec nejenže veškeré otázky zodpověděl správně, ale své odpovědi také slovně komentoval („V noci se spí, nosem se smrká. Vesta se nosí, po cestě se chodí“).

Listopad

	zvládá	nezvládá
myška X myška	17	4
nos X noc	20	1
pes X pes	21	0
cesta X vesta	20	1
mouka X moucha	20	1

Tabulka č. 38: Rozlišování slov sluchem, listopad

Pouze jedna dívka v tomto cvičení určila všechna slova jako stejná. Důvodem může být neporozumění zadání či nesoustředěnost, jelikož při minulém setkání dívka všechna slova správně určila. Ostatní žáci chybovali minimálně.

Sluchová analýza a syntéza – rozlišení první slabiky ve slově

Červen

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
DĚ – dělo/tělo	20	0	1
CE – cesta/vesta	20	0	1
KU – kuchař/učitel	19	2	0
SO – sova/voda	21	0	0
MI – mimino/pyžamo	21	0	0

Tabulka č. 39: Rozlišení první slabiky ve slově, červen

Pouze dva chlapci chybovali ve třetím příkladě. Jeden z těchto chlapců rovněž u slabiky „DĚ“ a „CE“ odpověděl správně až na druhý pokus teprve poté, co jsem se jej dotázala, zda je to opravdu tak, jak řekl.

Listopad

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
DĚ – dělo/tělo	19	2	0
CE – cesta/vesta	21	0	0
KU – kuchař/učitel	21	0	0
SO – sova/voda	21	0	0
MI – mimino/pyžamo	21	0	0

Tabulka č. 40: Rozlišení první slabiky ve slově, listopad

Toto cvičení lze hodnotit jako úspěšné, jelikož pouze dva chlapci chybovali v jednom z příkladů.

Sluchová analýza a syntéza – rozlišení poslední slabiky ve slově

Červen

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
..ta – raketa	17	3	1
..dle – židle	17	4	0
..ka - kočka	21	0	0
..no - okno	17	2	2
..ba - ryba	17	3	1

Tabulka č. 41: Rozlišení poslední slabiky ve slově, červen

V tomto cvičení byly výsledky žáků značně rozdílné. Někdo zvládl celé cvičení bezchybně, někdo měl všechny úkoly špatně, převažovali však žáci, kteří chybovali jen jednou. Toto cvičení bylo pro žáky náročné zejména časově, jelikož si všechny obrázky museli nejprve pojmenovat a poté rozhodnout, které slovo je vhodné. Jedné dívce jsem na prvním obrázku vysvětlila jaký je její úkol, jelikož pravděpodobně neporozuměla

zadání. Tři děti u slabiky „...ba“ odpovídaly, že je to slovo „rybka“, což jsem hodnotila jako správnou odpověď. Jeden chlapec neodpověděl ani po nápovědě, že se jedná o zvíře, proto jsem mu poté dala na výběr ze dvou obrázků a on slovo správně určil.

Listopad

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
..ta – raketa	17	4	0
..dle – židle	18	3	0
..ka - kočka	19	2	0
..no - okno	17	4	0
..ba - ryba	20	1	0

Tabulka č. 42: Rozlišení poslední slabiky ve slově, listopad

Jeden chlapec měl s tímto cvičením velké problémy. Jediné, co zvládl vhodně určit, bylo „...ba“ (ryba). Poté jsem na obrázky přímo ukazovala, aby slovo alespoň vyslovil.

Sluchová analýza a syntéza – určení první hlásky ve slově

Červen

➤ Co slyšíš na začátku slova

	zvládá	nezvládá
kočka	21	0
delfín	21	0
oko	21	0
raketa	21	0
židle	21	0

Tabulka č. 43: Určení první hlásky ve slově („co slyšíš na začátku slova“), červen

Toto cvičení měli žáci celé bezchybně v rámci obou setkání.

Listopad

	zvládá	nezvládá
kočka	21	0
delfin	21	0
oko	21	0
raketa	21	0
židle	21	0

Tabulka č. 44: Určení první hlásky ve slově („co slyšíš na začátku slova“), listopad

Červen

➤ U kterého slova slyšíš na začátku:

	zvládá	nezvládá
d	21	0
r	20	1
o	21	0
k	21	0
ž	21	0

Tabulka č. 45: Určení první hlásky ve slově („u kterého slova slyšíš na začátku..“), červen

V tomto cvičení jeden chlapec nevymyslel žádné slovo, které by začínalo na hlásku R.

Listopad

	zvládá	nezvládá
d	21	0
r	21	0
o	21	0
k	21	0
ž	21	0

Tabulka č. 46: Určení první hlásky ve slově („u kterého slova slyšíš na začátku..“), listopad

Cvičení bylo bezchybné a jedna z dívek tvořila dokonce náročnější slova jako například „dukáty“.

Sluchová analýza a syntéza – určení poslední hlásky ve slově

Červen

➤ Co slyšíš na konci slova?

	zvládá	nezvládá
delfín	19	2
králík	21	0
oko	21	0
kosmonaut	21	0
raketa	21	0

Tabulka č. 47: Určení poslední hlásky ve slově („co slyšíš na konci slova“), červen

Pouze dva chlapci u slova „delfín“ určili místo poslední hlásky hlásku počáteční.

Listopad

	zvládá	nezvládá
delfín	21	0
králík	21	0
oko	21	0
kosmonaut	21	0
raketa	20	1

Tabulka č. 48: Určení poslední hlásky ve slově („co slyšíš na konci slova“), listopad

Červen

- U kterého slova slyšíš na konci:

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
O	19	1	1
T	18	1	2
A	19	1	1
E	17	1	3
K	18	1	2

Tabulka č. 49: Určení poslední hlásky ve slově („u kterého slova slyšíš na konci..“), červen

Toto cvičení bylo pro děti znatelně náročnější, proto jsem některým dětem ukázala obrázky z předešlého cvičení, aby měly zřetelnou oporu, a slova se jim snáze hledala. Pouze jeden chlapec nedokázal pojmenovat ani jedno ze slov.

Listopad

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
O	21	0	0
T	16	5	0
A	19	2	0
E	21	0	0
K	16	5	0

Tabulka č. 50: Určení poslední hlásky ve slově („u kterého slova slyšíš na konci..“), listopad

Žáci si při druhém setkání vedli znatelně lépe.

Sluchová analýza a syntéza – určení počtu slabik ve slově

Červen

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
pes	18	3	0
kostka	15	3	3
čepice	21	0	0
stůl	16	3	2
čarodějnice	18	0	3

Tabulka č. 51: Urči počet slabik, červen

U tohoto cvičení jsem několika žákům musela dopomáhat s počítáním, jelikož slovo „čarodějnice“ má pět slabik a děti nedokázaly vytleskávat slabiky a zároveň slabiky počítat. Proto vždy, když žáci tleskli, jsem jim počet ukazovala na prstech. Tyto žáky jsem zařadila do kategorie „zvládá s dopomocí“. Hodně dětí si také spletlo slabiky a hlásky, proto jsem je znovu upozornila, že nehledáme počet písmen. Největší problémy měly děti se slovem „kostka“, jelikož nevěděly kde slovo vhodně oddělit.

Listopad

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
pes	13	5	3
kostka	17	1	3
čepice	21	0	0
stůl	15	2	4
čarodějnice	14	4	3

Tabulka č. 52: Urči počet slabik, listopad

Při dalším setkání jsem žákům opět dopomáhala vytleskáváním. U slova *pes* většina dětí nejprve tvrdila, že má tři a poté dvě slabiky. U slova *čarodějnice* jsem žákům dopomáhala stejným způsobem jako při prvním setkání.

Sluchová paměť – zopakování věty

Červen

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
<i>Petr šel do obchodu</i>	20	1	0
<i>Koupil si chleba a máslo</i>	21	0	0
<i>Lucie šla na výlet se svojí maminkou</i>	20	1	0
<i>Pavel si doma připravuje věci do školy</i>	17	3	1
<i>Tereza si hraje na dvoře se svým psem, který se jmenuje Hugo</i>	15	5	1

Tabulka č. 53: Zopakování věty, červen

V kategorii „zvládá s dopomocí“ jsou zařazeni ti žáci, kteří pro nepozornost nevěděli ani začátek věty, zřejmě z důvodu nepozornosti. Děti zejména zapomínaly na méně podstatná slova (Pavel si DOMA připravuje věci do školy. Tereza si NA DVOŘE hraje se svým psem, který se jmenuje Hugo.) Jeden chlapec špatně porozuměl a namísto „Petr šel.“ řekl: „Petržel“ a následně ani nepodotkl, že věta nedává smysl.

Listopad

	zvládá	nezvládá
<i>Petr šel do obchodu</i>	21	0
<i>Koupil si chleba a máslo</i>	21	0
<i>Lucie šla na výlet se svojí maminkou</i>	21	0
<i>Pavel si doma připravuje věci do školy</i>	21	0
<i>Tereza si hraje na dvoře se svým psem, který se jmenuje Hugo</i>	12	9

Tabulka č. 54: Zopakování věty, listopad

Pro děti byla nejobtížnější poslední věta, ve které zejména zaměňovali spojení „na dvoře“ například za spojení „na zahradě“. Jiné věty žákům nečinily obtíže.

Sluchová paměť – zopakování slov, která spolu nesouvisí

Červen

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
panenka, písek, letadlo, sýr	15	6	0
nos, pero, kočárek, sůl	15	3	3
kniha, květina, auto, cesta, houba	8	11	2
silnice, lampička, pyžamo, mobil, kalhoty	6	13	2
židle, pes, tráva, jelen, mrak	8	11	2

Tabulka č. 55: Zopakování slov, červen

V tomto cvičení žáci chybovali nejvíce. Správně a bez dopomoci toto cvičení zvládly pouze dvě děti. V rámci dopomoci jsem žákům slova opakovaně přečetla, to ale mělo efekt pouze u jednoho chlapce. Největší obtíže měly děti se čtvrtým cvičením, jelikož slova v něm byla dlouhá a dětem se hůře pamatovala. Děti také slova často zaměňovaly (vlak - mrak). Jeden z chlapců sám požádal o zopakování, jelikož již v prvním cvičení si slova nedokázal zapamatovat.

Listopad

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
panenka, písek, letadlo, sýr	19	2	0
nos, pero, kočárek, sůl	17	2	2
kniha, květina, auto, cesta, houba	10	5	6
silnice, lampička, pyžamo, mobil, kalhoty	4	7	10
židle, pes, tráva, jelen, mrak	13	2	6

Tabulka č. 56: Zopakování slov, listopad

Rovněž jako při prvním setkání bylo toto cvičení nejnáročnější. Značné rozdíly byly rovněž v samotných slovech, kdy například ve třetí skupině slov jeden ze žáků zapomněl na jedno, jiný na tři slova.

Sluchová analýza a syntéza – určení rýmujících se dvojic

Červen

	zvládá	nezvládá
klíč – míč	20	1
cesta – vesta	20	1
mrak – drak	21	0
hruška – tužka	19	2
pes - les	21	0

Tabulka č. 57: Urči rýmy, červen

Některé žáky jsem musela upozorňovat, že úkolem je hledat dvě rýmující se slova na předložených obrázcích, jelikož děti začaly vymýšlet vlastní rýmy („Hruška a bouřka“).

Listopad

	zvládá	nezvládá
klíč – míč	19	2
cesta – vesta	20	1
mrak – drak	20	1
hruška – tužka	19	2
pes - les	19	2

Tabulka č. 58: Urči rýmy, listopad

Žáci opět tvořili vlastní rýmy (míč-rýč). Jeden chlapec pouze náhodně vyjmenovával slova, kterých si všiml na obrázku (míč – cesta, les).

Analýza gramatických kategorií

Užívání předložek

Červen

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
	18	1	2

Tabulka č. 59: Užívání předložek, červen

Někteří žáci odpovídali pouze dvěma slovy („Na houpačce“) a jiné děti odpovídaly v souvětích („Prasátko je na houpačce, stejně jako zajíc“). Několika dětem jsem nejprve musela objasnit, co znamená předložka, a jiné děti se snažily odpovídat tak, aby předložky nemusely použít („Kde je zajíc? – Zajíc se houpe“).

Listopad

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
	17	4	0

Tabulka č. 60: Užívání předložek, listopad

Většina dětí cvičení zvládla a děti často užívaly dlouhé věty, či souvětí.

Používá slovesa

Červen

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
	21	0	0

Tabulka č. 61: Užívání sloves, červen

Děti měly slovně popsat obrázek, který jsem jim předložila. Některé děti obrázek popsaly celý za pomoci rozvitých souvětí a slovesa užívali všichni žáci při obou setkáních.

Listopad

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
	21	0	0

Tabulka č. 62: Užívání sloves, listopad

Skloňování podstatných jmen

Červen

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
	21	0	0

Tabulka č. 63: Skloňování podstatných jmen, červen

Toto cvičení bylo, stejně jako předchozí, pro děti jednoduché a všechny ho zvládly bezchybně.

Listopad

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
	21	0	0

Tabulka č. 64: Skloňování podstatných jmen, listopad

Tvoření jednotného a množného čísla

Červen

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
jablko	19	0	2
ryba	21	0	0
lampa	21	0	0
okno	19	1	1
houba	12	3	6
míč	21	0	0
kočka	15	2	4
auto	17	4	0

Tabulka č. 65: Tvorba jednotného a množného čísla, červen

U tohoto cvičení jsem většině dětí musela na příkladu ukázat, co je jejich úkolem. Vždy jsem nejprve řekla: „Jedno jablko...a jak řekneš slovo jablko, když jich bude 5?“. Když děti stále nevěděly odpověď, použila jsem tento příklad do věty: „Vidím jedno jablko

a zde vidím 5...“. Tyto případy jsou uvedeny v kategorii „s dopomocí“. Největší potíže měli žáci u slova „houba“, kdy děti většinou říkaly „5 houby, 5 hříbků, 5 houbiček“.

Listopad

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
jablko	17	3	1
ryba	20	1	0
lampa	18	1	2
okno	19	0	2
houba	15	2	4
míč	19	1	1
kočka	20	0	1
auto	19	1	1

Tabulka č. 66: Tvorba jednotného a množného čísla, listopad

Žáci si často pomáhali zdrobnělinami, jako při prvním setkání (Jablíček, houbiček, okýnek).

Užívání zdrobnělin

Červen

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
myš	15	5	1
slon	16	3	2
stůl	18	1	2
kapesník	19	1	1
židle	21	0	0

Tabulka č. 67: Užívání zdrobnělin, červen

Žáci nejvíce chybovali u slova *stůl*, kde jsem musela pomáhat větami typu: „Tohle je velký stůl a malý by byl...“. Některé děti si slova doplňovaly do vět samy („Tady je myš a malá myš je myška“).

Listopad

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
myš	15	3	3
slon	18	1	2
stůl	20	0	1
kapesník	17	2	2
židle	21	0	0

Tabulka č. 68: Užívání zdrobnělin, listopad

Mezi nejnáročnější slova patřila *myš* a *slon*. Musela jsem opět dopomáhat navodnými větami.

Užívání číslovek

Červen

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
	21	0	0

Tabulka č. 69: Užívání číslovek, červen

Při popisu obrázku děti samy číslovky říkat nezačaly, pouze na otázku: „Kolik je na obrázku kočiček“ vždy bezchybně odpověděly. U obou setkání byl výsledek cvičení stejný.

Listopad

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
	21	0	0

Tabulka č. 70: Užívání číslovek, listopad

Používání jednoduchých vět/souvětí

Červen

	jednoduché věty	souvětí
	14	7

Tabulka č. 71: Jednoduché věty/souvětí, červen

Při popisu obrázku používala většina dětí jednoduché věty. Některé děti pouze odpovídaly na otázky, ale samy hovořit nezačaly. Toto cvičení bude podrobněji popsáno u vyprávění a popisu obrázku.

Listopad

	jednoduché věty	souvětí
	9	12

Tabulka č. 72: Jednoduché věty/souvětí, listopad

Porovnávání podle velikosti a stupňování

Červen

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
	12	2	7

Tabulka č. 73: Porovnávání, červen

Toto cvičení jsem rovněž musela detailněji vysvětlit. Porovnávání velikostí nečinilo dětem potíže, avšak ve stupňování se chyby vyskytovaly. Převážná většina dětí obrázky komentovala slovy: „velký, prostřední, malý“. Z tohoto důvodu jsem opět musela trochu pomoci („Jaký je tenhle dům? A jaký je tenhle dům, oproti tomuhle?“).

Listopad

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
	10	0	11

Tabulka č. 74: Porovnávání, listopad

Rovněž jako při minulém setkání žáci často obrázek komentovali slovy: „malý, prostřední, velký“.

Analýza sociálního užití komunikace

Vyprávění

Červen

	zvládá	nezvládá
schopnost vyprávění	18	3
role komunikačního partnera	20	1
vyjadřování potřeby	19	2
oční kontakt	15	6
udržení pozornosti	16	5

Tabulka č. 75: Vyprávění, červen

Listopad

	zvládá	nezvládá
schopnost vyprávění	19	2
role komunikačního partnera	16	5
vyjadřování potřeby	13	8
oční kontakt	17	4
udržení pozornosti	15	6

Tabulka č. 76: Vyprávění, listopad

V tomto cvičení byly výrazné rozdíly a z tohoto důvodu se budu věnovat vyprávění žáků individuálně.

Žák č. 1

Červen: Jako první přišel velmi hovorný a sebejistý chlapec, který neměl žádné obtíže s vyprávěním. Sám začal hovořit o své rodině, o tom, co bude dělat o prázdninách a podobně. Když dané instrukci neporozuměl, nebál se zeptat a po celou dobu hovoru udržoval oční kontakt. S udržením pozornosti měl potíže pouze o přestávce, kdy byl na chodbě hluk a on byl zvědavý, co se děje.

Listopad: Chlapec v termínu druhého setkání nebyl ve škole přítomen, proto jsem cvičení provedla s novým chlapcem, který do třídy nastoupil od začátku školního roku. Tento chlapec byl nervózní, neustále si pohrával s rukama a činilo mu značné obtíže udržovat oční kontakt. Zároveň do každé věty vkládal pomocné slovo „jako“, když se nedokázal rychle vyjádřit. Hovořil v souvětích a všechna cvičení se snažil vyřešit co nejlépe („*Tady je protiklad, že tenhle je malý a tenhle velký*“). Všechna cvičení slovně komentoval, i když to u některých nebylo zapotřebí. U slova „židle“ určil jako první hlásku „ž“, ale jinak mu cvičení nečinila větší obtíže.

Žák č. 2

Červen: Druhý chlapec byl rovněž viditelně nervózní, ale při vyprávění hovořil za použití delších souvětí. Doptala jsem se na jednu otázku, na kterou adekvátně reagoval. Stejně jako u předchozího chlapce se dokázal zeptat, když adekvátně neporozuměl instrukcím. Oční kontakt bez problému udržoval a celou dobu byl velmi soustředěný.

Listopad: Pokud může žák hovořit o tématu, které zná, mluví v delších souvětích. Pokud mu byla položena otázka, odpovídal spíše formou jednoduchých vět. Při cvičeních potřeboval delší čas, aby si mohl odpovědi promyslet.

Žák č. 3

Červen: Dívka vyprávěla zřetelně, nahlas a v kratších souvětích. Vždy čekala na pokyny, sama o ničem nezačala hovořit, ale když jsem se na něco dotázala, snažila se mi odpovědět co nejlépe. Následně se rozpovídala o tom, že hraje s tatínkem na hudební nástroj a že bude mít koncert. Oční kontakt udržovala a byla rovněž soustředěná.

Listopad: Dívka stejně jako při minulém setkání hovořila srozumitelně a dostatečně nahlas. O zážitcích z letních prázdnin vyprávěla v rozvitých souvětích. Adekvátně užívala spojky, předložky i slovesa ve správném tvaru. Jednotlivá cvičení zvládala téměř bezchybně. Stejně tak vždy vyčkala, až položím otázku a oční kontakt udržovala bez problémů.

Žák č. 4

Červen: Když tento chlapec vcházel do třídy, tak plakal a velmi se styděl. Postupem času, když jsem mu vysvětlovala, co budeme dělat, a ukázala mu hračky a obrázky, které budeme používat, byl trochu klidnější, ale stále byl viditelně lehce nervózní. Rovněž oční kontakt navazoval pouze výjimečně. Žák měl velmi špatnou výslovnost, proto jsem musela dávat velký pozor, abych mu porozuměla (kočička – točičta). Sám od sebe mluvit

nezačal, ale když jsem se ho na něco dotázala, odpovídal v souvětích („*Já tam vidím kohoutka, jak stojí na pařezu, a vedle je slepička*“).

Listopad: Chlapec byl nervózní, často si mačkal ruce a oční kontakt příliš neudržoval. Přesto na otázky odpovídal v souvětích: „*Autobus je dopravní prostředek, kterým se jezdí do školy*“. Snažil se hovořit velmi rychle, aby měl cvičení hotová, což způsobovalo, že mu bylo obtížněji rozumět. Největší problémy měl chlapec v oblasti sluchové analýzy a s rozlišováním prvních a posledních hlásek. Slabiky zvládal jen za pomoci vytleskávání.

Žák č. 5

Červen: Dívka byla velmi hovorná, ihned začala vyprávět o svém pejskovi, co bude dělat o prázdninách a podobně. S vyprávěním neměla problémy, avšak v různých cvičeních jsem jí musela často pomáhat. Oční kontakt udržovala, ale chvílemi odpovídala tak rychle, že si několikrát nevšimla, že se jí chci na něco zeptat. Musela jsem tedy dívku často přerušovat. Ne zřídka její pozornost upoutalo něco jiného a hovořila o věcech, které s danými úkoly nesouvisely.

Listopad: Dívka se nejprve očním kontaktu vyhýbala, ale v průběhu cvičení se uvolnila a sama oční kontakt vyhledávala. Hovořila převážně za pomoci jednoduchých vět, ale na téma rodiny se rozpovídala více. Při cvičeních často chybně pojmenovávala obrázky či daná slova zaměňovala.

Žák č. 6

Červen: Dívka odpovídala srozumitelně, ve vyprávění užívala souvětí a oční kontakt udržovala po celou dobu hovoru. Byla velmi šikovná, jednotlivá cvičení zvládala převážně sama, některá jen s mírnou dopomocí. Byla plně soustředěná i o přestávce, kdy byl na chodbě hluk.

Listopad: Dívka byla při vstupu do třídy nervózní a užívala jen krátké věty. Činil jí problém popis těla, kdy potřebovala značné nápovědy, aby danou část těla dokázala pojmenovat. Sama od sebe hovořit nezačala, ale když jí byla položena otázka, snažila se adekvátně odpovídat. Často užívala slova „*tuto, tuten*“.

Žák č. 7

Červen: Dívka rovněž hovořila srozumitelně, ale potichu. Neustále si hrála s rukama, jelikož, jak sama přiznala, byla nervózní. Sama vyprávění nezahájila, musela jsem se často

dotazovat. Oproti tomu při cvičeních hovořila v souvětích a vhodně odpovídala. Cvičení ji velmi zaujala, ale oční kontakt udržovala pouze když jsem se na něco opakovaně dotazovala.

Listopad: Stejně jako při minulé návštěvě hovořila dívka srozumitelně. Nyní však nebyla nervózní a mluvila zřetelně více nahlas. Udržovat oční kontakt jí nečinilo potíže, nechala vždy dohovorit druhou osobu a až poté odpovídala.

Žák č. 8

Červen: Chlapec hovořil rychle, až překotně. Musela jsem ho vybízet, aby zpomalil tempo řeči, jinak mu nebylo možné porozumět. Bylo zřejmé, že chce cvičení rychle dokončit, proto tolik pospíchal a oční kontakt také příliš nevyhledával. Obrázek popisoval převážně v jednoduchých větách, stejně tak o prázdninách vyprávěl velmi stroze. Chlapec byl rovněž nepozorný, při nepochopení instrukce se nezeptal a vyčkával, až mu zadání zopakují.

Listopad: Chlapec byl značně nervózní a hovořil potichu, rovněž oční kontakt příliš neudržoval. Problémy měl zejména při vytváření vět za užití vhodného slovosledu: „*Slunce nemá pršet, ale mrak*“, „*Že zeď s vodou má být naopak*“. Byl také velmi roztržitý a na některá cvičení se příliš nesoustředil. Pokud ovšem nepochopil otázku, nebál se zeptat a na konci cvičení mi pomohl uklidit pomůcky.

Žák č. 9

Červen: Dívka užívala jednoduché věty, často jsem se musela doptávat, přesto na všechny dotazy adekvátně odpovídala. Oční kontakt byl velmi slabý, jelikož byla dívka nervózní a odpovídala často „do stolu“. Také byla roztěkaná, proto ve cvičeních dělala drobné chyby z nepozornosti.

Listopad: Dívka hovořila jednoduchými větami, ani o tématu „rodina“ či „prázdniny“ se příliš nerozhovořila. Oční kontakt taktéž příliš nevyhledávala a cvičení se snažila zvládnout co nejrychleji, aby bylo vše hotové. Po celou dobu si třela ruce o nohy či si s rukama hrála, aby se nervozity zbavila. Při cvičeních se snažila hovořit delšími větami, ale bylo to pro ni náročné.

Žák č. 10

Červen: Chlapec byl, stejně jako dívka před ním, značně nervózní a nepozorný. Neustále se díval po místnosti, a když zaslechl nějaký hluk z chodby, vyskakoval ze židle a šel

se podívat, co se děje. Na obrázku popisoval často skutečnosti, které na něm nebyly, a oční kontakt téměř neudržíval. Byl velmi neposedný, houpal nohama, mačkal tužku a neustále si mnul ruce. V průběhu cvičení se omluvil a odběhl na toaletu. Vyprávěl ve velmi zrychleném tempu a nerespektoval roli komunikačního partnera.

Listopad: Chlapec bez obtíží udržoval oční kontakt, hovořil nahlas a srozumitelně. Jeho výpovědi byly formou souvětí a ve cvičeních neměl výraznější obtíže. V některých cvičeních byl roztržitý a například u úkolu, kde měl vyřadit jeden obrázek z řady, přeskakoval různě mezi řádky a na jeden zcela zapomněl. Měl rovněž problém s určením pravé a levé strany.

Žák č. 11

Červen: Další chlapec byl naopak velice klidný, hovořil pomalým tempem a zřetelně. Nejprve příliš nevyprávěl o prázdninách, ale po chvíli se rozpovídal o hře, kterou hrají s kamarády na chatě. Udržení pozornosti i oční kontakt byly adekvátní. V případě, že nerozuměl otázce, nedotázal se a zcela přestal odpovídat.

Listopad: Chlapec sám hovořit nezačal. Vždy vyčkával na konkrétní dotaz, na který posléze odpovídal krátkými větami. V průběhu cvičení se však uvolnil a začal hovořit více. Cvičení mu ve většině případů nečinila potíže vyjma cvičení, ve kterých bylo za úkol určit poslední slabiky.

Žák č. 12

Červen: Dívka hovořila dostatečně nahlas a zřetelně. Obrázek popisovala za užití jednoduchých vět a často jsem se musela doptávat. Ovšem v případě, že neporozuměla otázce, sama se zeptala a následně nad odpovědí dlouze uvažovala.

Listopad: Dívka udržovala oční kontakt a hovořila v souvětích. Snažila se odpovídat co nejpřesněji, ale zároveň nedávala žádné informace navíc. Na cvičení potřebovala trochu více času, jelikož nad každou otázkou dlouze přemýšlela.

Žák č. 13

Červen: Chlapec byl pozorný, při vstupu do místnosti nahlas a zřetelně pozdravil, a když mi v průběhu cvičení upadla tužka, podal mi ji. Obrázek popsal bez obtíží, jelikož ho komentoval převážně slovesy („*Stojí. Běží*“). Ani v jednom případě neřekl, kdo to dělá,

na což jsem se musela doptávat. Hovořil sám nejprve o prázdninách a poté o jeho narozeninách. Oční kontakt udržoval bez větších obtíží.

Listopad: Chlapec udržoval oční kontakt bez výraznějších obtíží, i když na něm bylo vidět, že je nervózní. Hovořil spíše v jednoduchých větách a některá cvičení komentoval pouze jedním slovem. Vždy se po své odpovědi otočil a očekával, že mu dám zpětnou vazbu, zda to bylo správně, či nikoli. Pokud nebyl ujistěn, že cvičení udělal správně, dále nepokračoval.

Žák č. 14

Červen: Dívka se při vstupu představila, ale v průběhu rozhovoru odpovídala v jednoduchých větách a převážně pouze odpovídala na otázky. Oční kontakt chvíli udržovala, ale následně se hned obracela. Dívka mnoho nemluvila, spíše vždy vyčkávala, až pološím otázku, na kterou bude moci odpovědět.

Listopad: Dívka, stejně jako při minulém setkání, hovořila v jednoduchých větách a převážně odpovídala na dotazy. Ve cvičeních byla značně nervózní a často dělala chyby z nepozornosti. Oční kontakt příliš nevyhledávala a sama od sebe rozhovor nezačala.

Žák č. 15

Červen: Chlapec měl velmi špatnou výslovnost, kdy například slovo „tři“ vyslovoval jako „sí“. Nechtěl příliš hovořit a oční kontakt vyhledával jen výjimečně. Rozhovor pro něj byl velmi namáhavý a snažil se mu vyhýbat. Při práci s obrázky se pokoušel na obrázky pouze ukazovat a ne je jmenovat. Ve cvičeních byl však velmi šikovný, pouze potřeboval k jejich vypracování více času.

Listopad: Chlapci, i přes velkou snahu, bylo opět velmi špatně rozumět. Přestože hovořil nesrozumitelně, na mé otázky odpovídal v souvětích. Jeho odpovědi byly časově náročnější, ale ve většině případů byly správné: „*Nahoře je jedno jablko, co nemá lístek*“. Při tvorbě nadřazených pojmů nejen na obrázky ukázal, ale rovněž je i pojmenoval, i když to nebylo součástí zadání.

Žák č. 16

Červen: Dívka hovořila srozumitelně, avšak za užití krátkých vět. Ve většině případů pouze odpovídala na otázky a sama vyprávět nezačala. Oční kontakt byl v pořádku, avšak při všech cvičeních jsem se musela dívce neustále věnovat, jinak sama nepracovala. Dívka

byla velmi nepozorná, neustále se dívala z okna. Ptala se, co dělám, a často jsem jí musela opakovat zadání úkolu.

Listopad: Dívka hovořila zřetelně, nahlas a udržovala oční kontakt. Vždy, když odpovídala na určitou otázku, potřebovala ujištění, zda odpovídá správně. Rozdíl pouze vyjmenovala, naopak když měla vysvětlovat určená slova, tvořila je za pomoci rozvitých souvětí: Čepice – „*Když je Vám zima na hlavu, tak si jí nandáte a už vám zima na hlavu není*“. Jako jedna z mála měla cvičení zaměřené na paměť celé správně. A to ať se to týkalo celých vět, či pouze slov.

Žák č. 17

Červen: Chlapec hovořil zřetelně a nahlas. Při popisování obrázku užíval souvětí a věty na sebe vhodně navazovaly. Vyprávění mu rovněž nečinilo obtíže, stejně tak oční kontakt. Chlapec byl velmi soustředěný a u každého cvičení si důkladně rozmyslel své odpovědi, aby byly vhodné.

Listopad: Chlapec hovořil v souvětích a ohledně dotazu na prázdniny hovořil dlouze a se značným zaujetím. Oční kontakt vyhledával a po celou dobu se uvolněně usmíval. Jeho mluva byla dostatečně hlasitá a srozumitelná. Při dokončení cvičení se sám dotázal, zda má zavřít dveře.

Žák č. 18

Červen: Hoch rovněž hovořil zřetelně a dostatečně hlasitě. Obrázek popsal v souvětích, stejně tak při vyprávění používal dlouhé věty a dokázal udržet oční kontakt. Ovšem když jsem se na nějaké věci doptávala, odpovídal pouze ano/ne, odpovědi dále nerozváděl.

Listopad: Chlapec, i přes značnou nervozitu, udržoval oční kontakt. V průběhu celého sezení si nepřetržitě hrál s rukama a houpal nohama. Odpovídal však srozumitelně a v celých souvětích. Ve většině cvičení měl značné problémy, nejvíce pak v určení posledních slabik či hlásek. Vždy ukazoval na jakékoli obrázky, aniž by věděl, jaká je správná odpověď. Stejný problém nastal při cvičení s rýmy. Řekla jsem nejprve „*míč*“ a chlapec odpovídal „*cesta, les, vesta, klíč*“. Taktéž měl problémy s určením pravé a levé strany. U některých slov přehazoval hlásky, v důsledku čehož se následně zadrhával.

Žák č. 19

Červen: Další chlapec při vstupu do místnosti zůstal stát ve dveřích a vypadalo to, že se každou chvíli rozpláče. Byl velmi nervózní a při práci roztěkaný. Neustále si na židli poposedával, hrál si s papíry a nechal se snadno rozptýlit. V průběhu cvičení již byl uvolněnější, nicméně stále odpovídal spíše krátkými větami a oční kontakt příliš neudržoval.

Listopad: Chlapec užíval převážně jednoduché věty a vždy čekal na otázku, sám hovořit nezačal. Když mu byla položena otázka, odpovídal krátkými větami a při odpovědi byl vždy odvrácený na stranu, tudíž oční kontakt záměrně neudržoval. Neustále si hrál s rukama a byl celkově nesoustředěný. Také mu činilo potíže určit levou a pravou stranu, a největší problém pro něj představovalo cvičení s určováním posledních hlásek.

Žák č. 20

Červen: Dívka hovořila v dlouhých větách, rovněž mluvila srozumitelně a udržovala oční kontakt. Při práci byla soustředěná a cvičení zvládala adekvátně.

Listopad: Dívka, stejně jako při předešlé návštěvě, hovořila velmi zřetelně a snažila se udržovat oční kontakt po celou dobu setkání. Cvičení tvořila za pomoci jednoduchých vět. Měla velmi rozvinutou slovní zásobu, užívala i slova jako například „*dukáty*“.

Žák č. 21

Červen: Chlapec odpovídal velmi rychle, ale vždy správně. Sám se rozhovořil o svých plánech na prázdniny a s velkým zaujetím vyprávěl o svých koníčcích. Obrázek popsal bez problémů a v dlouhých větách. Udržoval oční kontakt, při odchodu se rozloučil a zasunul za sebou židli.

Listopad: Chlapec hovořil v rozvinutých souvětích, byl lehce nervózní, ale nedával to najevo. Usmíval se, udržoval oční kontakt a nervozita byla patrná pouze díky šoupání nohou. Cvičení zvládal bez větších obtíží a sám se často rozhovořil k daným obrázkům, které taktéž popisoval ve větách.

4.4 Závěry šetření

Praktická část diplomové práce se zaměřila na přístupy k rozvoji komunikačních dovedností žáků mladšího školního věku. V práci jsou sledovány komunikační dovednosti pomocí analýzy expresivních i receptivních složek řeči. Jednotlivá cvičení byla zaměřena

v případě expresivní složek řeči na analýzu aktivní slovní zásoby, výslovnosti, gramatických kategorií a sociálního užití komunikačních schopností. V případě receptivních složek řeči se cvičení zaměřovala na analýzu sluchového vnímání a porozumění řeči (pasivní slovní zásobu). Cílem práce bylo podat kvalitativní i kvantitativní deskripci výsledků činností ve sledovaných oblastech.

Zodpovězení výzkumné otázky č. 1:

Jaká specifika se objevují u sledovaných žáků v komunikačních schopnostech?

Ve výzkumných šetřeních se objevila cvičení, jež činila žákům značné obtíže. Co se týče sociálního užití komunikace, žáci často nedokázali respektovat roli komunikačního partnera a ve většině případů se vyhýbali očnímu kontaktu. V případě výslovnosti se šetření zúčastnili dva chlapci, jejichž mluva byla velmi špatně srozumitelná. Jeden z chlapců zaměňoval hlásku *k* za *t* (kočička - točičta) a druhý z chlapců měl problémy s více hláskami (například říkal *si*, namísto *tři*). Žákům také činilo obtíže určení pravé a levé ruky a pojmenování některých geometrických tvarů. V kategorii „analýzy sluchového vnímání“ měli žáci největší obtíže se sluchovou pamětí (zopakovat slova) a dále se sluchovou analýzou a syntézou (určení poslední hlásky ve slově). Některá cvičení v analýze gramatických kategorií činila žákům rovněž potíže. Jednalo se zejména o cvičení na užívání zdvojnásobení, porovnávání podle velikosti a stupňování. Žáci rovněž tvořili převážně jednoduché věty, v několika případech odpovídali pouze jednoslovně. Co se týče analýzy aktivní slovní zásoby, měli žáci obtíže při tvorbě některých protikladů (plný x prázdný), nadřazených slov (nábytek), synonym (pán – muž, chlap) a také například v dějové posloupnosti.

Zodpovězení výzkumné otázky č. 2:

Ve kterých oblastech lze u žáků sledovat nejvýraznější pokroky?

Dle realizovaného výzkumného šetření můžeme největší pokroky sledovat v oblasti paměti. Tato oblast byla zkoumána v rámci analýzy sluchového vnímání, jež spadá pod analýzu receptivních složek. Na oblast paměti byla zaměřena dvě cvičení. V prvním cvičení měli žáci za úkol zopakovat větu, ve druhém cvičení bylo jejich úkolem zopakovat slova, která spolu významově nesouvisí. U obou cvičení dosahovali žáci lepších výsledků při druhém setkání konaném v listopadu roku 2018. Ve cvičení zaměřeném na zopakování jednotlivých slov bylo pět kategorií se slovy. Šetření se zúčastnilo 21 žáků, celkový počet

odpovědí činí tedy 105. Z tohoto celkového množství bylo při prvním setkání 53 odpovědí v sekci „zvládá s dopomocí“ či „nezvládá“. Při druhém setkání do těchto kategorií spadalo již „jen“ 42 odpovědí. Ve cvičení na zopakování vět byl rozdíl menší, avšak žáci při druhém setkání dosahovali rovněž lepších výsledků. Dále pak můžeme pozorovat drobné pokroky ve výběru jednotlivých kategorií, pojmenování nesmyslu na obrázku, popisu obrázku či u vyčlenění obrázku ze skupiny. Nicméně je nezbytné zmínit, že žáci již jednotlivá cvičení vyplňovali během prvního setkání, čímž mohou být výsledky v jednotlivých oblastech do značné míry ovlivněny.

Zodpovězení výzkumné otázky č. 3:

Jakým způsobem rozvíjejí paní učitelky komunikační dovednosti žáků?

Na základě pozorování v hodině jsem zjistila, že škola klade důraz zejména na projektové vyučování. Žáci se snaží zužitkovat své zkušenosti a jsou si vědomi odpovědnosti za výsledky své práce. Dále je na škole snaha o provázanost jednotlivých předmětů, aby byl výchovně vzdělávací proces utříbený, nikoli roztříštěný. Škola využívá moderní výukové metody výuky a spolupracuje jak s rodiči, tak se školskými poradenskými pracovišti.

Pedagogové v hodinách českého jazyka využívali různé publikace, obsahující cvičení na rozvoj slovní zásoby a říkadla. Při každé hodině českého jazyka byla rozvíjena jemná motorika, oproti tomu zpěv byl využíván minimálně, stejně jako artikulační cvičení. Cvičení na jemnou motoriku byla zařazována zejména na začátek hodiny, zpěv naopak nakonec, pokud zbyl dostatek času. Za pomoci didaktických her rovněž pedagogové rozvíjeli fonemický sluch. Zrakové vnímání bylo rozvíjeno pomocí pracovních listů, ve kterých měli žáci za úkol spojovat jednotlivé body, aby poté vznikl obrázek.

Rovněž žáci měli v učitelce vhodný mluvní vzor, jelikož paní učitelka hovořila velmi plynule, srozumitelně a měla příjemné vystupování.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zaměřila na přístupy k rozvoji komunikačních dovedností žáků mladšího školního věku. Práce shrnuje dosavadní poznatky významných teoretiků, kteří se zabývají dotyčnou problematikou. V teoretické části je dané téma detailně rozpracováno za použití odborné literatury. První kapitola popisuje komunikaci a termíny s ní související. Dále jsou jednotlivé fáze komunikace a poslední podkapitola je zaměřena na verbální a neverbální komunikaci, přičemž u neverbální komunikace jsou rovněž zmíněny formy alternativní a augmentativní komunikace.

Druhá kapitola je zaměřena na narušenou komunikační schopnost a termíny, které se k tomuto tématu vztahují. Dále jsou stručně zmíněny příčiny vzniku tohoto narušení. Dále jsou uvedeny jednotlivé druhy NKS a jejich charakteristika. U jednotlivých druhů jsou zejména zmíněny symptomy, diagnostika, terapie a u některých rovněž prevence. V neposlední řadě je v práci popsána logopedická intervence se zaměřením na logopedickou diagnostiku, terapii i prevenci.

Ve třetí kapitole je popsáno vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností. V práci jsou uvedeny právní předpisy, které tuto problematiku regulují. Dále jsou v kapitole uvedeny charakteristiky žáků mladšího školního věku, zejména se zaměřením na komunikační schopnosti. Kapitola se také zabývá rámcovými vzdělávacími programy, jejich cíli a kompetencemi. V neposlední řadě je kapitola zaměřena na podpůrná opatření a kompenzační pomůcky. Podpůrná opatření jsou v práci dělena jednak dle stupňů podpory a jednak dle forem, jimiž mohou být poskytována. Také je zde zmíněna potřeba asistenta pedagoga, individuálního vzdělávacího plánu či úpravy hodnocení.

Druhá část práce je praktická se zaměřením na realizované výzkumné šetření. Hlavním cílem práce bylo analyzovat komunikační dovednosti žáků mladšího školního věku v běžné základní škole. Ve výzkumné části je stručně popsána škola, v níž bylo výzkumné šetření realizováno a rovněž výzkumný vzorek. Šetření bylo provedeno kvalitativní a kvantitativní metodologií v průběhu roku 2018 v základní škole, která se nachází ve Středočeském kraji. Výzkumného šetření se v obou případech zúčastnilo 21 žáků navštěvujících běžnou základní školu, ovšem jeden z chlapců se zúčastnil pouze červnového šetření a druhý z chlapců se zúčastnil pouze šetření listopadového. Využitou metodou byl semistrukturovaný a strukturovaný rozhovor, zúčastněné pozorování a rovněž

analýza výsledků činností. Zároveň byly stanoveny tři dílčí cíle a výzkumné otázky, na které následně poskytl odpovědi.

Žáci v obou případech výzkumného šetření dosahovali podobných výsledků, bylo by tedy zapotřebí, aby byl výzkum proveden v delším časovém horizontu, což bohužel nebylo v rámci mé diplomové práce proveditelné. Avšak byly zde zřejmé pokroky v jednotlivých oblastech, zejména v oblasti analýzy sluchového vnímání, konkrétně v oblasti paměti.

Práce byla vypracována za účelem zmapování komunikačních schopností žáků mladšího školního věku, jelikož výzkum zaměřený na žáky tohoto věku je, dle mého názoru, upozaděn výzkumy zaměřenými na komunikační schopnosti dětí předškolního věku. Rovněž doufám, že tato práce byla přínosem jak pro pedagogy školy, kde šetření probíhalo, tak pro žáky. Největší přínos ovšem měla tato práce pro mne, a to získáním cenných zkušeností.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

Seznam citované literatury

ALLEN, Eileen a Lyn MAROTZ. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-055-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-8757-6.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. Brno: Computer Press, a.s., 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-262-0846-4.

BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.

BUCKLEY, Belinda. *Children's Communication Skills From birth to five years*. Routledge, 2003. ISBN 978-0415259934.

BURGETOVÁ, Kateřina. Brno, 2018. Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Vedoucí práce Barbora Chleboradová

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Koncepce rané logopedické intervence v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7561-0.

ČERNÝ, Libor a Olga DLOUHÁ. *Foniatric*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2048-0.

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2018-0.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: Terminologický a výkladový*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. ISBN 978-80-902536-6-7.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

HOCHMANOVÁ, Soňa. *Komunikační dovednosti dětí v mateřských školách*. Brno, 2010. Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Vedoucí práce Barbora Bočková

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ, Jaroslava BUDÍKOVÁ, Blanka BARTOŠOVÁ a Apolena ŠAUEROVÁ. *Individuální vzdělávací plán*. Praha: Nakladatelství D + H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7.

KARASOVÁ, Marie. *Ontogeneze dětské řeči*. Brno, 2007. Diplomová práce. Masarykova Univerzita v Brně. Vedoucí práce Marie Krčmová

KAŠNÁ, Romana. *Logopedická intervence u dětí předškolního věku*. Brno, 2017. Bakalářská práce. Masarykova Univerzita. Vedoucí práce Barbora Bočková

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí*. Paido. Brno, 2000. ISBN 80-85931-91-5.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. 1. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

KONÍČKOVÁ, Kristýna. *Analýza rozvoje komunikačních dovedností u dětí v logopedické třídě*. Brno, 2017. Bakalářská práce. Masarykova Univerzita. Vedoucí práce Barbora Bočková

KOTÁSEK, Jiří, František BACÍK, Jaromír COUFALÍK, Dana HRADCOVÁ a další. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

KOUTNÍKOVÁ, Veronika. *Možnosti logopedické prevence u dětí v běžné mateřské škole*. Brno, 2019. Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Vedoucí práce Petr Kopečný

KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: Logopedická prevence*. Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-598-7.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LANDSDORF, Marek. *Narušená komunikační schopnost u dětí předškolního věku*. Praha, 2015. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.

LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitórium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987. ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4.

LEJSKA, Mojmir. *Poruchy verbální komunikace foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

LUDÍKOVÁ, Libuše. *Kombinované vady*. Olomouc: Studio Nakladatelství Olomouc, 2005. ISBN 80-244-1154-7.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MEHRABIAN, Albert. *Nonverbal communication*. USA: Routledge, 2017. ISBN 978-0-202-30966-8.

MERTOVÁ, Jana. *Žák s narušenou komunikační schopností v běžné třídě základní školy*. Brno, 2007. Bakalářská práce. Masarykova Univerzita. Vedoucí práce Ilona Bytešnicková

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

MINAŘÍKOVÁ, Radka. *Rozvoj komunikačních schopností žáků mladšího školního věku na základní škole*. Brno, 2007. Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Vedoucí práce Jiřina Klenková

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

- PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické minimum*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1233-0.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické poradenství*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2666-3.
- PLAŇAVA, Ivo. *Průvodce mezilidskou komunikací: Přístupy-Dovednosti-Poruchy*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0858-2.
- SLOUKOVÁ, Lucie. *Úroveň komunikační schopnosti u žáků s Aspergerovým syndromem na 1. stupni základní školy*. Brno, 2016. Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Vedoucí práce Miroslava Bartoňová
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
- SMEJKALOVÁ, Jana. *Logopedická intervence v běžné mateřské škole*. Brno, 2009. Bakalářská práce. Masarykova Univerzita. Vedoucí práce Barbora Bočková
- SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1980. ISBN neuvedeno
- STARÁ, Dana. *Logopedická intervence realizovaná u dětí předškolního věku v mateřských školách v podmínkách okresního města*. Praha, 2016. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Jiřina Klenková
- ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.
- THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 879-80-246-2153-1.
- VELZOVÁ, Lucie. *Materiály pro dospělé v logopedické intervenci dyslálie*. Olomouc. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Adéla Hanáková
- VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-51-6.

VRBKOVÁ, Veronika. *Rozvoj komunikační schopnosti žáka v rámci inkluzivního vzdělání*. Brno, 2017. Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Vedoucí práce Barbora Chleboradová

VRBOVÁ, Renata. *Metodika práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4475-8.

VRBOVÁ, Renata. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, s.r.o, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina MACHÁČKOVÁ. *Jemná motorika: Vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4698-2.

VYŠTEJN, Jan. *Vady výslovnosti: Diagnostika, ošetření a prevence patlavosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-24504-8.

Zákony a vyhlášky

MŠMT ČR. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, in: Sbíрка zákonů České republiky [online], [cit. 2019-03-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

MŠMT ČR. Zákon č. 46/2019 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění účinném od 1. 9. 2018 do 14. 2. 2019, in: Sbíрка zákonů České republiky [online], [cit. 2019-03-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-46>

MŠMT ČR. Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, in: Sbíрка zákonů České republiky [online], [cit. 2019-03-03]. Dostupné z WWW: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=197&r=2016>>.

Seznam elektronických zdrojů

Asistent pedagoga [online]. [cit. 2019-03-22]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ap>

Jak má vypadat individuální vzdělávací plán? [online]. [cit. 2019-03-22]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/jak-ma-vypadat-individualni-vzdelavaci-plan>

Podpůrná opatření [online]. [cit. 2019-03-22]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>

Seznam zdrojů materiálů použitých pro výzkumnou část

Analýza slovní zásoby

Čtverec: <https://mojehlavolamy.webnode.cz/products/ctverec1/>

Obdélník: <http://zsujezd.blog.cz/1110/3-lekce>

Trojúhelník: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bleichen.svg>

Kruh: <http://moje-kniha-stinu.blog.cz/1003/kruh>

Tělo: http://rysava.websnadno.cz/prvouka_1.roc/telo1.htm

Protiklady: KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka*. MC nakladatelství Brno, 2010. ISBN 802390082., s. 74, 75.

Zvířata a barvy: MACHAČ, Jan. *Nejkrásnější příběhy o zvířátkách*. 1998: JUNIOR. ISBN 80-86090-77-9., s. 14.

Dějová posloupnost:

file:///C:/Users/PC/Downloads/VY_32_INOVACE_15.III.2.18_D%C4%9Bjov%C3%A11_p
osloupnost.pdf

Nadřazené pojmy: BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0793-9., s. 73.

Nesmysl na obrázku a synonyma: BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. EDIKA, 2007. ISBN 9788025118290., s. 189.

Rozdíly: KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka*. MC nakladatelství Brno, 2010. ISBN 802390082., s. 32.

Vyčlenění obrázků ze skupiny: KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka*. MC nakladatelství Brno, 2010. ISBN 802390082., s. 33.

Analýza sluchového vnímání

Rozlišování slov: KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka*. MC nakladatelství Brno, 2010. ISBN 802390082., s. 82, 83.

Raketa: https://st.depositphotos.com/2333525/4215/v/950/depositphotos_42156169-stock-illustration-cartoon-rocket.jpg

Kosmonaut: <http://www.i-creative.cz/wp-content/uploads/2008/07/omalovanky-vesmir-1.gif>

Židle: https://st.depositphotos.com/1742172/3843/v/450/depositphotos_38439091-stock-illustration-cartoon-wooden-chair.jpg

Stůl: https://st3.depositphotos.com/3557671/13489/v/450/depositphotos_134891712-stock-illustration-wooden-round-table-icon-in.jpg

Kočka: <http://www.beach-screensavers.com/wp-content/uploads/2017/11/printable-cat-pictures-cats-coloring-picture-cow-kids-coloring-pages-free-printable-online.jpg>

Králík: <http://www.predskolaci.cz/wp-content/uploads/2009/06/zviratka-kralik.jpg>

Okno: <https://previews.123rf.com/images/theblackrhino/theblackrhino1407/theblackrhino140700140/30168482-black-outline-cartoon-of-casement-windows-with-curtains-Stock-Photo.jpg>

Oko: <http://3.bp.blogspot.com/489qg8Acj2Q/UQk6aiTaUsI/AAAAAAAAANw/3gAh6XSp66E/s1600/img042.jpg>

Ryba: <http://www.i-creative.cz/wp-content/uploads/2012/02/zviratka-ryba.jpg>

Delfín: <http://www.i-creative.cz/wp-content/uploads/2012/03/delfini-4.jpg>

Drak: <http://www.predskolaci.cz/tag/drak>

Mrak: <http://www.i-creative.cz/2012/02/22/pocasi-obrazky-a-omalovanky/>

Pes: <http://www.i-creative.cz/2012/03/06/psi-pejsci-omalovanky/>

Les: <http://www.i-creative.cz/2011/10/13/les-lesni-omalovanky/>

Hruška: <http://www.i-creative.cz/2012/04/03/hrusky-omalovanky/>

Tužka: <https://cz.depositphotos.com/29887319/stock-illustration-pencil-clip-art-cartoon-illustration.html>

Míč: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Soccerball_mark.svg

Klíč: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Coa_Illustration_Elements_Tool_Key.svg

Vesta: <http://www.coloringpagebook.com/alphabet-v-coloring-pages/>

Cesta: https://cz.123rf.com/photo_38292218_stock-vector-hand-drawn-cartoon-of-winding-road-to-mountains.html

Analýza porozumění

Ryba: <http://www.i-creative.cz/wp-content/uploads/2012/02/zviratka-ryba.jpg>

Pes: <http://www.i-creative.cz/2012/03/06/psi-pejsci-omalovanky/>

Kočka: <http://www.beach-screensavers.com/wp-content/uploads/2017/11/printable-cat-pictures-cats-coloring-picture-cow-kids-coloring-pages-free-printable-online.jpg>

Tygr: <https://cz.depositphotos.com/149515508/stock-illustration-cute-tiger-cartoon-roaring.html>

Žirafa: <https://cz.depositphotos.com/search/%C5%BEirafa-kreslen%C3%BD-%C4%8Dernob%C3%AD%C3%BD.html?qview=110677884>

Víla: <https://www.pinterest.ch/pin/366480488405013261/>

Auto: http://xn--omalovny-51a.eu/omalov%C3%A1nky/auto_1191

Čert: <https://cz.pinterest.com/pin/439593613603695579/>

Anděl: <http://eridan.blog.cz/galerie/sablony-na-windowcolor/vanoce/obrazek/4160601>

Čarodějnice:

<https://www.google.com/search?nfpr=1&tbm=isch&q=%C4%8Darod%C4%9Bjnice+na+k%C5%A1t%C4%9Bti+kreslen%C3%BD+%C4%8Dernob%C3%AD%C3%BD+obr%C3%A1zek&spell=1&sa=X&ved=0ahUKEwiK5Zm3oZbAhXQwKQKHc3EAgUQBQgwKAA&biw=1366&bih=608&dpr=1#imgsrc=aJzKpQvPBc2tOM:>

Vodník:

https://www.google.com/search?biw=1366&bih=608&tbm=isch&sa=1&ei=rxmVXPL3Kealk74P2aiA0AE&q=vodn%C3%ADk+kreslen%C3%BD+%C4%8Dernob%C3%AD%C3%BD+obr%C3%A1zek&oq=vodn%C3%ADk+kreslen%C3%BD+%C4%8Dernob%C3%AD%C3%BD+obr%C3%A1zek&gs_l=img.3...53276.54078..54430...0.0..1.414.1250.1j1j1j1j1.....1....1..gws-wiz-img.PjpLKdOudz8#imgsrc=mQRzW_Tw093McM:

Ovoce: <http://www.predskolaci.cz/ovoce/12225>

Batoh: <https://cz.depositphotos.com/101472822/stock-illustration-black-and-white-cartoon-rucksack.html>

Nůžky: <https://wiki.rvp.cz/@api/deki/files/17725/=nuzky.jpg>

Pravítko: <https://wiki.rvp.cz/@api/deki/files/17729/=pravitko.jpg>

Tužka: <https://wiki.rvp.cz/@api/deki/files/12859/=tuzka2.jpg>

Penál: <https://www.canstockphoto.cz/kreslit-obrys-karikatura-15036922.html>

Vlak: <https://cz.depositphotos.com/44762705/stock-illustration-outlined-cartoon-train-toy.html>

Kolo: [https://fotky-foto.cz/fotobanka/kolo-kreslene-ilustrace-izolovane-na-bilem\(4-65942375\)/](https://fotky-foto.cz/fotobanka/kolo-kreslene-ilustrace-izolovane-na-bilem(4-65942375)/)

Autobus: <http://radaradi.cz/?p=298>

Letadlo:

https://wiki.rvp.cz/index.php?title=Kabinet/0.0.0.Kliparty/Doprava/Dopravn%C3%AD_pr%C5%99edky

Analýza gramatických kategorií

Předložky: MACHAČ, Jan. *Nejkrásnější příběhy o zvířátkách*. 1998: JUNIOR. ISBN 80-86090-77-9., s. 14.

Porovnávání a stupňování: KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka*. MC nakladatelství Brno, 2010. ISBN 802390082., s. 105.

Myš: <http://www.i-creative.cz/2012/02/19/mysi-mysky-omalovanky/>

Slon: <https://pixabay.com/cs/slony-zv%C3%AD%C5%99e-silueta-kreslen%C3%BD-film-296586/>

Židle: <https://cz.depositphotos.com/38436083/stock-illustration-cartoon-old-wooden-chair.html>

Kapesník: <https://cz.depositphotos.com/101974622/stock-illustration-cartoon-box-of-tissues.html>

Stůl: https://cz.123rf.com/photo_27477502_kreslen%C3%A9-ilustrace-stolu-s-ubrusem.html

Jednotné a množné číslo: SLEZÁKOVÁ, Kateřina. *Mluv se mnou: pracovní listy pro rozvoj dětské řeči*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0711-5.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Materiály k analýze slovní zásoby

Příloha č. 2: Materiály k analýze sluchového vnímání

Příloha č. 3: Materiály k analýze porozumění

Příloha č. 4: Materiály k analýze gramatických kategorií

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Bostonská klasifikace afázie (Cséfalvay, 2007, s. 18)

Obrázek č. 2: Systém kurikulárních dokumentů (Smejkalová, 2009 str. 15)

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Výběr obrázků podle pokynů, červen

Tabulka č. 2: Výběr obrázků podle pokynů, listopad

Tabulka č. 3: Manipulace s předměty podle pokynů, červen

Tabulka č. 4: Manipulace s předměty podle pokynů, listopad

Tabulka č. 5: Pokyny k běžným činnostem, červen

Tabulka č. 6: Pokyny k běžným činnostem, listopad

Tabulka č. 7: Výběr kategorií, červen

Tabulka č. 8: Výběr kategorií, listopad

Tabulka č. 9: Pojmenování barev, červen

Tabulka č. 10: Pojmenování barev, listopad

Tabulka č. 11: Pojmenování geometrických tvarů, červen

Tabulka č. 12: Pojmenování geometrických tvarů, listopad

Tabulka č. 13: Pojmenování zvířat, červen

Tabulka č. 14: Pojmenování zvířat, listopad

Tabulka č. 15: Pojmenování lidského těla, červen

Tabulka č. 16: Pojmenování lidského těla, listopad

Tabulka č. 17: Tvorba protikladů, červen

Tabulka č. 18: Tvorba protikladů, listopad

Tabulka č. 19: Pojmenování nesmyslu, červen

Tabulka č. 20: Pojmenování nesmyslu, listopad

Tabulka č. 21: Hledání rozdílů, červen

Tabulka č. 22: Hledání rozdílů, listopad

Tabulka č. 23: Tvoření synonym, červen

Tabulka č. 24: Tvoření synonym, listopad

Tabulka č. 25: Dějová posloupnost, červen

Tabulka č. 26: Dějová posloupnost, listopad

Tabulka č. 27: Definice pojmu, červen

Tabulka č. 28: Definice pojmu, listopad

Tabulka č. 29: Tvoření nadřazených pojmů, červen

Tabulka č. 30: Tvoření nadřazených pojmů, listopad

Tabulka č. 31: Popis obrázku, červen

Tabulka č. 32: Popis obrázku, listopad

Tabulka č. 33: Vyčlenění obrázku ze skupiny, červen

Tabulka č. 34: Vyčlenění obrázku ze skupiny, listopad

Tabulka č. 35: Rozlišení slov podle obrázků, červen

Tabulka č. 36: Rozlišení slov podle obrázků, listopad

Tabulka č. 37: Rozlišování slov sluchem, červen

Tabulka č. 38: Rozlišování slov sluchem, listopad

Tabulka č. 39: Rozlišení první slabiky ve slově, červen

Tabulka č. 40: Rozlišení první slabiky ve slově, listopad

Tabulka č. 41: Rozlišení poslední slabiky ve slově, červen

Tabulka č. 42: Rozlišení poslední slabiky ve slově, listopad

Tabulka č. 43: Určení první hlásky ve slově („*co slyšíš na začátku slova*“), červen

Tabulka č. 44: Určení první hlásky ve slově („*co slyšíš na začátku slova*“), listopad

Tabulka č. 45: Určení první hlásky ve slově („*u kterého slova slyšíš na začátku..*“), červen

Tabulka č. 46: Určení první hlásky ve slově („*u kterého slova slyšíš na začátku..*“), listopad

Tabulka č. 47: Určení poslední hlásky ve slově („*co slyšíš na konci slova*“), červen

Tabulka č. 48: Určení poslední hlásky ve slově („*co slyšíš na konci slova*“), listopad

Tabulka č. 49: Určení poslední hlásky ve slově („*u kterého slova slyšíš na konci..*“), červen

Tabulka č. 50: Určení poslední hlásky ve slově („*u kterého slova slyšíš na konci..*“), listopad

Tabulka č. 51: Urči počet slabik, červen

Tabulka č. 52: Urči počet slabik, listopad

Tabulka č. 53: Zopakování věty, červen

Tabulka č. 54: Zopakování věty, listopad

Tabulka č. 55: Zopakování slov, červen

Tabulka č. 56: Zopakování slov, listopad

Tabulka č. 57: Urči rýmy, červen

Tabulka č. 58: Urči rýmy, listopad

Tabulka č. 59: Užívání předložek, červen

Tabulka č. 60: Užívání předložek, listopad

Tabulka č. 61: Užívání sloves, červen

Tabulka č. 62: Užívání sloves, listopad

Tabulka č. 63: Skloňování podstatných jmen, červen

Tabulka č. 64: Skloňování podstatných jmen, listopad

Tabulka č. 65: Tvorba jednotného a množného čísla, červen

Tabulka č. 66: Tvorba jednotného a množného čísla, listopad

Tabulka č. 67: Užívání zdvojnásobení, červen

Tabulka č. 68: Užívání zdvojnásobení, listopad

Tabulka č. 69: Užívání číslovek, červen

Tabulka č. 70: Užívání číslovek, listopad

Tabulka č. 71: Jednoduché věty/souvětí, červen

Tabulka č. 72: Jednoduché věty/souvětí, listopad

Tabulka č. 73: Porovnávání, červen

Tabulka č. 74: Porovnávání, listopad

Tabulka č. 75: Vyprávění, červen

Tabulka č. 76: Vyprávění, listopad